



**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI COMME EXIGENCE
PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)**

**PAR
MAJORIE FORTIN
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (B.Éd.)**

**Portrait des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans
en milieu défavorisé qui contribuent au développement du langage oral et des conduites
discursives lors de la causerie**

Mars, 2020

RÉSUMÉ

Les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) présentent souvent des retards en ce qui concerne le domaine langagier et plusieurs études montrent que ces difficultés peuvent compromettre leur cheminement scolaire. Cependant, la fréquentation d'un milieu éducatif préscolaire, tel que la maternelle 4 ans TPMD, aurait un impact positif en ce qui concerne tous les domaines d'apprentissage, dont celui du langage oral et des conduites discursives. Certaines situations quotidiennes de la classe présentent un intérêt pour le développement langagier des enfants, et l'activité pédagogique de la causerie en fait partie. Bien que cette activité se consacre parfois exclusivement à la lecture du calendrier ou à certains apprentissages académiques, elle possède des qualités qui favorisent le développement du langage oral et des conduites discursives. En effet, selon certains chercheurs, ayant réalisé des études dans le contexte de la maternelle 5 ans, la causerie contribue assurément au développement du langage oral et des conduites discursives. Avec l'aide de l'enseignante et de ses pairs, l'enfant apprend les règles de la conversation à plusieurs, il prend la parole, répète des énoncés déjà entendus ou en formule de nouveaux. Une expérimentation contextualisée qui est essentielle au développement du langage oral et des conduites discursives. Cependant, les recherches concernant les classes de maternelle 4 ans TPMD demeurent assez rares et celles traitant spécifiquement du domaine langagier tout autant. Considérant l'actuel déploiement à grande échelle des maternelles 4 ans pour tous, il importe de poser un regard scientifique sur la situation de ces classes au Québec afin de documenter cette situation et de contribuer à l'avancement des connaissances en ce qui concerne le développement du langage oral et des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie. De ces constats se sont donc dégagés deux objectifs de recherche : 1) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie et 2) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie. Afin d'atteindre les objectifs fixés, une démarche de recherche qualitative-interprétative de type descriptif a été adoptée. D'abord, un entretien semi-dirigé a été réalisé avec chacune des trois enseignantes dont deux sont titulaires de classes maternelles 4 ans TPMD et une autre qui est titulaire d'une classe maternelle 4 ans et 5 ans TPMD. Puis, trois observations de la causerie ont suivi dans chacune des classes. Pour terminer la collecte des données et aborder plus en profondeur des thématiques précises avec les enseignantes, un entretien d'explicitation a été réalisé avec chacune d'entre elles. Dans le but de comprendre et d'expliquer les phénomènes observés, la méthode d'analyse de contenu élaborée par l'Écuyer (1987) a été utilisée. Les résultats de cette étude révèlent que les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral sont davantage connues et utilisées que celles concernant le développement des conduites discursives. Il semblerait que le jeune âge des enfants et les difficultés que certains rencontrent, concernant le développement de leurs habiletés langagières, freinent

les enseignantes dans l'élaboration de séances de langage plus complexes permettant de développer les conduites discursives. Les stratégies d'intervention dans ce domaine précis de développement du langage oral restent méconnues. De plus, il a été constaté que la gestion des comportements et le respect du silence exigent beaucoup d'attention de la part de l'enseignante ce qui restreint parfois les possibilités de discussion. Par ailleurs, les stratégies émergentes observées présentent un intérêt particulier en ce qui concerne le développement du langage oral et des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie. La plupart de ces stratégies sont adaptées aux besoins des enfants et présentent des qualités intéressantes pour leur efficacité à stimuler la parole chez les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD.

Table des matières

RÉSUMÉ	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ACRONYMES.....	xii
REMERCIEMENTS	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
1.1 La maternelle 4 ans TPMD	4
1.1.1 L'évolution d'un projet éducatif	5
1.2 Les enjeux contextualisés	6
1.2.1 Les enjeux sociaux	7
1.2.2 Les enjeux politiques	8
1.2.3 Les enjeux pédagogiques	9
1.3 Les orientations ministérielles en lien avec le développement du langage oral et des conduites discursives à l'éducation préscolaire.....	11
1.4 Le développement du langage oral et des conduites discursives à l'éducation préscolaire.....	18
1.4.1 Le développement du langage oral chez l'enfant fréquentant la maternelle 4 ans TPMD	19
1.4.2 Le développement des conduites discursives chez l'enfant fréquentant la maternelle 4 ans TPMD	21
1.5 La causerie : une activité pédagogique toute désignée	24
1.5.1 Des orientations pédagogiques multiples.....	25
1.5.2 Une séance de langage pour qui?	27

1.6 Synthèse et question de recherche	29
CHAPITRE II	31
2.1 L'acquisition du langage oral chez l'enfant de 4 ans dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste.....	32
2.1.1 La théorie des stades de développement de l'intelligence de Piaget en lien avec le développement du langage oral	33
2.1.2 La zone proximale de développement selon Vygotski	34
2.1.3 Bruner et le système de support pour l'acquisition du langage	37
2.1.4 Les fonctions du langage selon Halliday	39
2.1.5 Les conduites discursives : l'acte de la parole dans une perspective socioconstructiviste	43
2.2 Le rôle de l'enseignante	47
2.3 La causerie : évolution d'une activité pédagogique.....	50
2.4 Les stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral à la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie.....	53
2.5 Les stratégies d'intervention qui contribuent au développement des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie	55
2.6 Synthèse concernant les stratégies d'intervention pouvant être utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de l'animation de la causerie	58
2.7 Rappel de la question et objectifs de recherche	61
CHAPITRE III.....	63
3.1 Fondements épistémologiques	63
3.1.1 La recherche qualitative/interprétative	65
3.1.2 Une approche descriptive.....	67
3.2 Planification de la collecte des données.....	68
3.2.2 Constitution du groupe de participantes	69
3.2.3 Considérations éthiques	72

3.2.4 Choix des méthodes et élaboration des outils	74
3.3 La collecte des données	79
3.3.1 Déroulement des observations	79
3.3.2 Déroulement des entretiens.....	81
3.3.3 Utilisation du journal de bord	84
3.4 Traitement et analyse des données.....	85
3.4.1 L'analyse de contenu	85
CHAPITRE IV	89
4.1 Caractéristiques des milieux observés	89
4.2 Services offerts aux enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD.....	91
4.3 Regard des enseignantes sur la causerie	93
4.4 Présentation des résultats relatifs au premier objectif de la recherche	94
4.4.1 Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral lors de la causerie.....	95
4.4.2 Les stratégies émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement du langage oral lors de la causerie...	103
4.5 Présentation des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche	112
4.5.1 Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives lors de la causerie	112
4.5.2 Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement des conduites discursives lors de la causerie	132
4.6 Synthèse des résultats en lien avec les deux objectifs de recherche	137

CHAPITRE V.....	142
5.1 Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie	142
5.1.1 Les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement du langage oral	143
5.1.2 Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement du langage oral lors de la causerie.....	147
5.2 Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie	150
5.2.1 Les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives.....	151
5.2.2 Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement des conduites discursives lors de la causerie	156
5.3 La portée des résultats de la recherche	158
5.4 Les apports pédagogiques	158
5.5 Des pistes pour d'autres études.....	162
5.6 Les forces et les limites de la recherche.....	163
CONCLUSION	166
BIBLIOGRAPHIE.....	171
ANNEXE 1 : Certification éthique.....	200
ANNEXE 2 : Guide d'entretien semi-dirigée	201
ANNEXE 3 : Grille d'observation.....	204
ANNEXE 4 : Guide d'entretien d'explicitation Martine	206

ANNEXE 5 : Guide d'entretien d'explicitation Mireille.....	208
ANNEXE 6 : Guide d'entretien d'explicitation Joëlle.....	210

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les compétences spécifiques du <i>Programme de formation de l'école québécoise (2001)</i> à l'éducation préscolaire pouvant être associées au développement du langage oral et des conduites discursives.....	14
Tableau 2	Le domaine de développement du langage : comparatif entre le <i>Projet de programme de formation d'éducation préscolaire maternelle 4 ans en milieu défavorisé</i> (MELS, 2013) et le <i>Programme de formation de l'école québécoise :éducation préscolaire maternelle 4 ans</i> (MEES, 2017).....	17
Tableau 3	Tableau 3 : Les orientations de la causerie selon Doyon et Fisher (2010a) mises en relation avec certaines fonctions du langage de Halliday (1975)	41
Tableau 4	Répertoire des stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie.....	60
Tableau 5	Les critères méthodologiques.....	67
Tableau 6	Portrait des enseignantes en lien avec leur environnement de travail.....	71
Tableau 7	Les critères relationnels et leur application sur le terrain.....	73
Tableau 8	Étapes et échéanciers de la collecte des données.....	84
Tableau 9	Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral lors de l'animation de la causerie.....	96
Tableau 10	Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être associées au développement du langage oral lors de la causerie.....	104
Tableau 11	Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie.....	113
Tableau 12	Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être associées au développement des conduites discursives lors de la causerie.....	133

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD concernant le développement du langage oral ou des conduites discursives lors de la causerie.....	138
Figure 2	Stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être associées au développement du langage oral et au développement des conduites discursives.....	140

LISTE DES ACRONYMES

CLSC : Centre locaux de services communautaires

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

FIPEQ : Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec

FPPE : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec

FSE : Fédération des syndicats de l'enseignement

GRIMP : Groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire

INRP : Institut national de recherche pédagogique

ISQ : Institut de la statistique du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

TPMD : Temps plein en milieu défavorisé

ZPD : Zone proximale de développement

REMERCIEMENTS

À ma mère...

D'abord, je tiens à remercier Pascale Thériault qui a dirigé, avec grand professionnalisme et beaucoup d'humanité, ce projet de maîtrise. Sa grande disponibilité et son accompagnement ont rendu possible l'achèvement de ce travail. C'est grâce à ses encouragements, à son oeil avisé, à ses commentaires constructifs que j'ai pu apprendre à structurer mes idées et à organiser toutes les étapes de ce mémoire. Pascale, je me sens privilégiée d'avoir été une de tes étudiantes et je garderai de très bons souvenirs de cette riche collaboration. Mille mercis!

Je tiens à remercier de tout cœur mon compagnon de toujours, mon amoureux, Jean-Claude pour son soutien de tous les instants et ses encouragements continus. Son grand calme et sa confiance m'ont souvent apaisé. Mes deux garçons, Lou et Elliot, m'ont donné, sans en être pleinement conscients, l'énergie nécessaire et l'inspiration pour dépasser mes limites et aller plus loin, aller jusqu'au bout de ce projet. Je suis choyée de vous avoir dans ma vie, je vous aime profondément!

Mes amis et ma famille ont aussi réussi à me donner du courage lorsque j'en avais besoin. Joëlle et Colie qui m'ont accueilli pour que je puisse travailler tranquillement loin des bruits du logis. Sara, mon amie de toujours, qui m'a soutenue, sans jugement, même si, j'ai mis longtemps avant d'arriver au bout!

En terminant, je dédie ce mémoire à ma mère décédée trop jeune, Céline, qui m'a tellement montré la vie, ces moments magiques, comme ces grandes difficultés. Amour

INTRODUCTION

Pour plusieurs enfants issus de milieux défavorisés, le cheminement scolaire sera souvent parsemé d'embûches (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Leroux et Théorêt, 2014; Menassier, 2010). La période de préscolarisation devient donc importante dans ce contexte socio-économique particulier afin de bénéficier du soutien nécessaire et de vivre une expérience positive de l'école (Boily, 2008). En effet, la fréquentation d'un milieu éducatif, à cette étape charnière de la vie, peut avoir des effets positifs dans le cheminement scolaire des enfants issu de milieux défavorisés (Fédération autonome de l'enseignement, 2013a; Maltais, Herry, Emond et Mougeot, 2011).

La maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD) se présente donc comme un milieu éducatif préscolaire permettant à certains enfants d'entrer en contact, pour la première fois, avec une institution éducative. Dans ce contexte, ils ont l'occasion, avec l'aide de l'enseignante et de leurs pairs, de développer plusieurs axes de compétences, entre autres, les compétences langagières (Beauséjour et *al.*, 2004 ; Duval et Bouchard, 2013). En effet, l'enfant de 4 ans est dans une période sensible de son développement où il fait des progrès notoire en ce qui a trait aux acquisitions langagières (Boisseau, 2005; Bouchard et Charron, 2009; Chevrier-Muller et Narbona, 2007; Daviault et Doubli-Bounoua, 2011).

Ainsi, la maîtrise du langage oral est sans contre dit un facteur de réussite scolaire important (Canut, 2005, 2011; Lentin, 2009). La plupart des enfants font l'acquisition de compétences langagières dès la petite enfance et cheminent de manière harmonieuse dans ce domaine d'apprentissage. Cependant, les enfants issus de milieux défavorisés se retrouvent souvent dans une situation de vulnérabilité dans plusieurs domaines d'apprentissage (Desrosiers, Tétrault et Boivin, 2012; OCDE, 2016 ; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). En ce qui concerne plus précisément le domaine langagier, les enfants qui présentent certains retards sont plus à risque d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire (Catts, Fey, Tomblin et Zhang, 2002; Courtemanche, Lafrenière,

Latourelle et Plourde, 2012; Florin, 2010; Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman et Pianta, 2013; Lemelin et Boivin, 2007).

Il est donc de première importance de présenter des activités pédagogiques de qualité permettant aux enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD de développer leurs compétences langagières (Bouchard, Cantin, Charron, Crépeau et Lemire, 2017; CSÉ, 2012; Duval, Bouchard, Hamel et Pagé, 2016; Japel et *al.*, 2014). La causerie semble présenter plusieurs caractéristiques qui permettent aux enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD d'utiliser diverses stratégies d'intervention pouvant contribuer au développement du langage oral et également au développement des conduites discursives des enfants. Cette étude s'intéresse plus précisément aux différentes stratégies utilisées par trois enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. Plus spécifiquement, deux des enseignantes participantes sont titulaires de classe maternelle 4 ans TPMD et une autre est titulaire d'une classe maternelle 4 et 5 ans TPMD. Pour faciliter la lecture du mémoire, les enseignantes participantes seront le plus souvent désignées par le terme générique : Les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD.

Le mémoire se structure autour de cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de la recherche à travers laquelle les différentes perspectives propres aux questionnements relatifs aux stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. Cette description des diverses composantes représente la situation à explorer et amène la formulation de la question de recherche.

Le deuxième chapitre présente autour le cadre de références qui s'est construit à partir de références scientifiques théoriques et conceptuelles directement liées au sujet de recherche. Cette base de références présente les théories scientifiques ayant inspiré cette étude, les précédentes recherches établies concernant l'objet de recherche, ainsi que les concepts en jeu. De ce cadre de références découlent les deux objectifs de la recherche.

La troisième partie se développe autour des aspects méthodologiques qui ont servi à organiser et à rendre cohérente la collecte des données. Les orientations méthodologiques y sont présentées avec précision ainsi que toutes les étapes de l'opérationnalisation.

Le quatrième chapitre fait état des résultats de la recherche suivant l'analyse des données et il s'articule autour des deux objectifs de la recherche.

Enfin, le cinquième chapitre discute des résultats de la recherche les mettant en relation avec les différents écrits scientifiques recensés. Il présente également les apports pédagogiques émergents de ce processus de travail. Les forces et limites de cette recherche sont également abordées pour ensuite terminer avec la conclusion qui permet de contextualiser plus concrètement l'ensemble de cette étude.

CHAPITRE I

Le chapitre qui suit propose d'abord de mettre en lumière l'évolution du projet éducatif de la maternelle 4 ans TPMD au Québec au cours des dernières décennies pour ainsi mieux comprendre l'état de la situation dans laquelle s'est déroulée cette étude.

Les différents enjeux sociaux, politiques et pédagogiques influençant la réalité de ces classes y seront également abordés afin de bien situer le propos de ce travail en lien avec les réalités actuelles. Puis une seront présentées les différentes orientations ministérielles se rapportant au développement du langage oral et des conduites discursives dans le contexte de la maternelle 4 ans TPMD. Ensuite, les thèmes du développement du langage oral et des conduites discursives, dans ce contexte éducatif particulier, seront abordés.

Il sera également question de la causerie, considérée comme une activité pédagogique possédant les caractéristiques nécessaires afin de favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives chez les enfants d'âge préscolaire. Enfin, la formulation de la question de recherche viendra clore le chapitre.

1.1 La maternelle 4 ans TPMD

Les programmes d'intervention précoce¹, tels que nous les connaissons aujourd'hui au Québec, sont principalement inspirés des programmes ayant cours aux États-Unis (Capuano et al., 2001). Ces programmes, comme *The High Scope Perry Preschool Program*, mis sur pied dans les années 1960, ont pour vocation d'offrir un soutien éducatif

¹ L'intervention précoce est considérée comme l'ensemble des actions de type curatif pour combler les carences dont peuvent souffrir certains enfants et aussi des actions de préventions pour des enfants qui risquent de rencontrer des difficultés au cours de leur développement (Boutin et Durning, 1994). Miron (2004) ajoute que l'intervention précoce permet d'éviter que les enfants à risque se retrouvent dans des situations de décalage important dès leur entrée à la maternelle.

aux enfants de 3 et 4 ans provenant de milieux socio-économiquement faibles (Nores, Belfield, Barnett et Schweinhart, 2005). L'intervention précoce est alors proposée comme une action préventive ou curative s'adressant aux familles vivant sous le seuil de la pauvreté et visant l'égalité des chances de réussite (Duval et Bouchard, 2013; Garces, Thomas Duncan et Currie, 2002; Menassier, 2010).

1.1.1 L'évolution d'un projet éducatif

Au Québec, la maternelle 4 ans à mi-temps en milieu défavorisé² voit le jour entre 1970 et 1975, dans le cadre de l'Opération Renouveau (Ruimy et Van Dromme, 1978). Les objectifs de cette maternelle sont multiples allant de l'hygiène à la compensation de certaines lacunes présentes dans l'environnement familial des enfants (Simard, 1971). Elle vient donc répondre aux besoins du milieu et combler certaines « carences » (Commission des écoles catholiques de Québec, 1975, p. 36) en proposant des activités de rééducation du langage, du développement moteur et de socialisation aux enfants.

Il faut attendre le début des années 1980 pour que la maternelle 4 ans à mi-temps en milieu défavorisé soit considérée comme faisant partie intégrante du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1981). Crespo (1984) explique qu'auparavant, les commissions scolaires mettaient en place leur propre programme d'activités pédagogiques destiné à ces classes particulières. À ce moment, la maternelle 4 ans à mi-temps poursuivait les mêmes objectifs que la maternelle 5 ans. Malgré que la maternelle 4 ans à mi-temps fasse désormais partie du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 1981), il reste qu'au cours de cette décennie, peu de changements sont observés quant à l'évolution du projet d'implantation de maternelles 4 ans TPMD.

² Il est important de préciser que les milieux défavorisés sont déterminés par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. La détermination de l'indice de défavorisation par un critère unique établi par le seuil de faible revenu ajusté dans certains cas avec la monoparentalité féminine, l'inactivité économique du père, et la faible scolarisation de la mère (Baillargeon, 2005). Cet indice détermine donc le lieu d'établissement où la Commission scolaire privilégie l'implantation d'une maternelle 4 ans.

La situation demeure pratiquement inchangée dans les années 1990, et ce malgré que les recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) soient en faveur d'une maternelle 4 ans à mi-temps pour tous les enfants et à temps complet pour les enfants ayant des besoins particuliers comme ceux de milieux socioéconomiquement défavorisés, de communautés culturelles ou les enfants vivant avec un handicap. L'engouement, de la part de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), pour l'implantation des maternelles 5 ans à temps complet pour tous, retient déjà l'attention politique et publique à cette période (Morin, 2007) ce qui explique peut-être que l'implantation des maternelles 4 ans TPMD ait été reportée.

Malgré que l'efficacité de l'intervention précoce dans les milieux défavorisés soit réputée pour avoir des effets favorables sur la réussite scolaire des enfants (Calman et Tarr-Whelan, 2005; CSÉ, 1987; Courtemanche et *al.*, 2012; Dion, Brodeur, Gosselin et Campeau, 2010; White, 1994), il n'en demeure pas moins que le nombre de maternelles 4 ans TPMD reste inférieur aux besoins évalués (CSÉ, 2012; Maltais et *al.*, 2011). L'implantation de ce service éducatif demeure toujours au centre des préoccupations (Beauvais, 2012; CSÉ, 2012; FAE, 2013a). Plus récemment, les équipes de chercheurs comme Japel et *al.*, (2014), Bouchard et *al.*, (2017) et les instances gouvernementales (le secrétariat à la communication gouvernementale, 2019) se sont positionnés sur les changements à venir.

Les parties qui suivent présentent les liens entre la réalité des classes maternelles 4 ans TPMD, structure en place au moment de la présente étude, et les changements à venir concernant l'implantation massive de la maternelle 4 ans.

1.2 Les enjeux contextualisés

La période de préscolarisation est considérée par plusieurs comme une étape charnière dans le développement de l'enfant (Beauséjour, Brouillette, Jacques, Proulx et Vaillancourt, 2000; McWaynea, Hahs-Vaughnb, Cheungc et Green Wrightd, 2012). Considérant que les enfants issus de milieux défavorisés sont plus à risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage, ils bénéficieraient donc de fréquenter plus tôt un milieu éducatif

préscolaire (Bédard, 2002; Capuano et *al.*, 2001; Florin, 2010), comme la maternelle 4 ans TPMD. Il est donc de première importance de s'attarder aux véritables enjeux sociaux, politiques et pédagogiques de ce projet éducatif.

1.2.1 Les enjeux sociaux

Dans notre société, ce sont souvent le faible capital scolaire ainsi que le faible capital économique des familles qui caractérisent les milieux défavorisés (Lahire, 2006). La monoparentalité, la santé mentale de la mère, le climat familial sont aussi d'autres facteurs qui peuvent affecter la progression de l'enfant sur le plan cognitif et qui risquent de compromettre sa trajectoire scolaire (Duval et Bouchard, 2013; Japel, 2008; Park, 2005). Comme le mentionnent Desrosiers et *al.*, (2012), la pauvreté est une réalité multidimensionnelle et dynamique. Et cette réalité, bien souvent, ne cadre pas avec les exigences de l'école.

En fait, il existerait un décalage entre la culture familiale et la culture scolaire (Jodoin, 2010; Veuthey et *al.*, 2014). Pour l'enfant issu d'un milieu défavorisé, l'entrée à la maternelle est souvent vécue comme une rupture avec son milieu familial ou le service de garde qu'il fréquente depuis son plus jeune âge. L'étude longitudinale de Lapointe et *al.* (2012), concernant la préparation des enfants à entrer dans le monde scolaire, considère cette étape comme étant un changement important qui demande à l'enfant de mobiliser toutes ses capacités cognitives afin de s'adapter à ce nouveau milieu. Ainsi, si la maternelle 4 ans TPMD ne permet pas d'agir directement sur le milieu familial de l'enfant, elle permet au moins à celui-ci d'être initié aux rites de l'école et à son fonctionnement (Capuano et *al.*, 2001; Lahire, 2006).

Effectivement, de nombreuses études montrent que les enfants qui profitent d'une éducation préscolaire précoce bénéficient d'effets positifs multiples ce qui permet souvent de briser la spirale de la pauvreté intergénérationnelle (Maltais et *al.*, 2011; Nores et *al.*, 2005; OCDE, 2011; Ramey et *al.*, 2000; Schweinhart, 2003). Malgré que ces constats

soient plutôt unanimes, il n'en demeure pas moins que l'implantation de ces services éducatifs dépend d'abord de décisions et d'engagement politiques.

1.2.2 Les enjeux politiques

Il est certain que sans un investissement de la part des instances gouvernementales il est difficile d'imaginer qu'un projet, comme le déploiement de maternelles 4 ans, à la grandeur de la province, puisse se réaliser. Calman et Tarr-Whelan (2005) affirment que l'investissement dans l'éducation à la petite enfance est bénéfique pour tous. Il en coûte moins cher à la société d'investir dans l'éducation à la petite enfance que d'assumer ultérieurement les frais pour des services palliant aux difficultés scolaires ou sociales (Japel, 2008; Nore et *al.*, 2005).

D'ailleurs, Irwin, Siddiqui et Hertman (2007) confirment que le meilleur des investissements pour un gouvernement est de miser sur l'éducation des jeunes enfants qui constitueront la société de demain. Dans le même ordre d'idées, François Legault, l'actuel premier ministre du Québec souhaite, avec le déploiement des maternelles 4 ans : « [...] donner à tous les enfants les moyens d'aller au bout de leur potentiel. C'est le meilleur investissement que nous puissions faire pour l'avenir du Québec. Pour ce faire, il faut ouvrir les portes du réseau scolaire encore plus tôt à tous les enfants du Québec pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. » (Le secrétariat à la communication gouvernementale, 2019, p. 1).

Malgré que le projet d'implantation des maternelles 4 ans (Roberge, 2019) soit déjà en route, l'objectif étant d'ouvrir 644 classes au cours de l'année scolaire 2019-2020 (MEES, 2019), il faut tout de même considérer les études concernant les maternelles 4 ans TPMD, prédécesseurs des maternelles 4 ans. Ainsi, le mémoire de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), publié en 2013, recommandait au gouvernement d'être prudent dans le projet d'implantation des maternelles 4 ans et ceci : « afin de conserver son caractère progressif, de mettre les ressources nécessaires et surtout qu'on en fasse le suivi et l'évaluation régulièrement » (CSQ, FIPEQ, FSE et FPPE, 2013, p. 29).

De plus, le rapport de Japel et *al.* (2014) concernant la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez des enfants en milieu défavorisé, fait également plusieurs recommandations concernant les services de garde et les maternelles 4 ans TPMD qui recevaient, jusqu'à présent, la clientèle des milieux défavorisés. Ces recommandations se sont avérées des pistes intéressantes de réflexion qui sont venues inspirer la formulation de certaines hypothèses concernant la situation en évolution des maternelles 4 ans TPMD dont il sera plus particulièrement question dans ce travail de recherche.

1.2.3 Les enjeux pédagogiques

C'est dans ce lieu privilégié qu'est la maternelle, et le plus souvent dans un contexte de jeu, facteur positif d'éducation (Brougère, 2002; Parent, 1963; Valiant, 2014), que l'enfant a l'occasion de s'initier à la scolarisation lui permettant ainsi, la plupart du temps, de vivre une expérience positive de l'école (Boily, 2012). Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), en vigueur lors de la collecte de données de cette recherche, souligne que la fréquentation de la maternelle est une expérience déterminante pour le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions (Beauséjour et *al.*, 2000; Duval et Bouchard, 2013). Ce programme propose de développer chez l'enfant de 4 ans et de 5 ans : « des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication ». (MEQ, 2001, p. 52).

Malgré que ce programme soit la référence prescriptive officielle pour les classes de maternelles 4 ans TPMD lors de la présente recherche, il est important de spécifier que le *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle 4 ans en milieu défavorisé* (MELS, 2013) est disponible au même moment. Ce projet de programme non prescriptif propose des orientations pédagogiques futures tenant compte des besoins particuliers et du rythme d'apprentissage des enfants fréquentant la maternelle 4 ans en milieu défavorisé : « Pour favoriser le développement global des jeunes enfants, il est nécessaire d'adopter une vision partagée et de mettre en place des interventions concertées dans un

contexte de prévention et d'intervention précoce sous la responsabilité de toute l'équipe-école » (MELS, 2013, p. 4). Dans cette perspective, le *Projet de programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (2013) vise à définir plus précisément le contexte singulier de ces classes et souhaite orienter les interventions des enseignantes en ce sens.

Ces orientations ministérielles laissaient envisager que les maternelles 4 ans TPMD pourraient bénéficier de l'encadrement qu'offrait ce projet de programme (FAE, 2013b). Cependant, il fallut attendre jusqu'en 2017 pour que le *Projet de programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (2013) soit publié officiellement sous l'appellation *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire 4 ans* (MEES, 2017). Cette publication gouvernementale paraît dans l'expectative du déploiement à grande échelle des classes maternelles 4 ans (Roberge, 2019), visant une clientèle universelle sans égard au milieu socio-économique où elle vit.

Ce programme a pour mandat : « d'offrir des chances égales à tous les enfants; de s'assurer que chaque enfant se développe dans tous les domaines; et de faire en sorte qu'il croie en ses capacités et découvre le plaisir d'apprendre » (MEES, 2017 p. 4). La notion d'intervention précoce n'est plus au cœur des préoccupations, mais il est mentionné que : « ...toute l'équipe-école doit se concerter afin de réunir des conditions favorables et d'agir dans une perspective d'éducation et de prévention, le cas échéant. » (MEES, 2017, p. 4). Il a été constaté que les changements apportés entre le *Projet de programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (2013) et le *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire 4 ans* (MEES, 2017) sont plutôt mineurs, ce qui laisse penser que le projet de loi 5 (Roberge, 2019), concernant l'assimilation des maternelles 4 ans TPMD, prend en compte les caractéristiques et les besoins des enfants de 4 ans qui ont fréquenté et qui fréquenteront ces classes prochainement.

Les récents changements d'orientations ministérielles prescrits par le *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire 4 ans* (MEES, 2017) seront également abordés dans les parties qui suivent, afin de situer l'évolution actuelle des

orientations ministérielles destinées aux enfants de 4 ans plus précisément en ce qui concerne le développement du langage oral et des conduites discursives.

1.3 Les orientations ministérielles en lien avec le développement du langage oral et des conduites discursives à l'éducation préscolaire

Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron (2007) ont relevé que les orientations ministérielles concernant le développement du langage oral, avant les années 1970 étaient plutôt centrées sur une approche du bien parler. Le *Guide des écoles maternelles* (1963) proposait à l'institutrice de se présenter comme un modèle concernant la manière de s'exprimer. Elle se devait de renforcer la présentation de modèles auditifs dans les cas où certains enfants auraient besoin de corriger quelques sons liés à des « traces de prononciations infantiles (zézaïement, chuintement, etc.) » (Le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1963, p. 87). Ces recommandations concernaient, prioritairement, les habiletés de prononciation et d'articulation que l'enfant devait maîtriser.

Plus précisément, Halté (2005) parle d'une conception normative de la langue où l'enfant devait parler la langue avec exactitude et netteté. Il s'agissait donc d'amener l'enfant à parler correctement pour qu'il puisse apprendre ses leçons en vue d'une évaluation où il devait réciter ce qu'il avait mémorisé (Dolz et Schneuwly, 2014). C'est d'ailleurs ce qui constituait, à cette époque, l'essentiel de l'évaluation en classe.

Au début des années 1980, les approches privilégiées, concernant le développement du langage oral, sont dorénavant axées sur l'engagement actif de l'élève dans ses apprentissages (Justice et Kaderavek, 2004). Ceci dans le but de développer une pratique orientée davantage sur le *faire parler* plutôt que le *comment parler*. Ces nouvelles orientations coïncident avec un changement de paradigme (Justice et Kaderavek, 2004). Elles mettent l'accent sur une approche développementale centrée sur l'enfant faisant opposition à une approche par objectifs centrée sur l'acquisition de savoirs (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Ce changement d'orientations explique probablement la densité de documentation officielle servant de référence à cette époque.

En effet, le Ministère de l'éducation (1982) a publié une série de guides pédagogiques visant à encadrer la pratique professionnelle dans les classes maternelles dont le guide pédagogique *Le langage au préscolaire* (1982). Ce guide présente plusieurs exemples d'interventions éducatives à appliquer en situation réelle ainsi que des pistes d'observation permettant à « l'éducatrice » (Pagé et *al.*, 1982, p. 3) d'identifier les difficultés que pourraient éprouver certains élèves dans leur développement langagier. Après la parution de ces guides plutôt explicites, concernant le concept de langage et les activités en favorisant son développement, il a été observé que les orientations ministérielles qui suivirent ne présentaient plus avec autant de détails le concept de développement du langage.

Effectivement, le *Programme : éducation préscolaire* (1997) publié dans le contexte particulier de la réforme de l'éducation et de l'implantation de la maternelle 5 ans à temps plein, propose plutôt une approche par compétences disciplinaires (Lafontaine et *al.*, 2007). Cette approche présente des objectifs axés sur le développement global de l'enfant (MEQ, 1997). Les domaines d'activités comme la communication orale et écrite sont en fait :

« ...des activités qui lui [parlant de l'enfant] permettent l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui prépareront l'enfant à mieux apprendre. Ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est que la nature transdisciplinaire de ces activités balise et soutient l'approche éducative privilégiée par l'éducation préscolaire. » (MEQ, 1997, p. 33).

Ce domaine d'apprentissage est donc abordé de manière générale, comme une habileté qui « aide à apprendre », plutôt que de la considérer comme une habileté à développer tout particulièrement. C'est peut-être cette approche transdisciplinaire qui explique que le programme soit moins explicite, que le précédent, en ce qui concerne le développement du langage oral.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) réaffirme d'ailleurs les engagements de 1997 en poursuivant avec une approche par compétences qui se définit comme : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001, p. 4). Ce qui signifie que les compétences sont à développer de manière transversale et s'organisent à travers divers domaines d'apprentissage.

En ce qui concerne plus particulièrement l'éducation préscolaire, la compétence 4 « Communiquer en utilisant les ressources de la langue », se veut, en fait, une compétence disciplinaire à développer de manière transversale, c'est-à-dire à travers des activités de communication pouvant se dérouler dans tous les autres domaines d'apprentissage et dans différents contextes (Lafontaine et *al.*, 2007). Ce cadre ministériel de référence ne propose cependant aucune définition proprement dite du langage oral et de ces mécanismes d'acquisition à l'éducation préscolaire. Bien que le programme s'adresse aux enfants de la maternelle 4 ans à mi-temps et à ceux de la maternelle 5 ans, rien n'est explicitement spécifié en ce qui concerne le développement du langage oral dans le contexte particulier de la maternelle 4 ans TPMD.

Malgré que les compétences langagières soient développées de manières transversales, il reste que certains liens peuvent être établis entre les différents domaines d'apprentissage, le développement du langage oral et celui des conduites discursives. En effet, la section du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) spécifique à l'éducation préscolaire présente six compétences³ concernant différents domaines d'apprentissage. Elles sont interreliées et s'insèrent dans un processus de développement global ce qui explique probablement qu'on retrouve des aspects propres au développement des conduites discursives dans d'autres domaines d'apprentissage. Le Tableau 1 présente les différentes compétences spécifiques à l'éducation préscolaire. Elles sont classées de manière à présenter celles qui peuvent être associées au développement du langage oral et des conduites discursives et celles qui sont difficilement attribuables à ce domaine d'apprentissage.

³ Compétence 1 : Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur; Compétence 2 : Affirmer sa personnalité; Compétence 3 : Agir de façon harmonieuse avec les autres; Compétence 4 : Communiquer en utilisant les ressources de la langue; Compétence 5 : Construire sa compréhension du monde; Compétence 6 : Mener à terme une activité ou un projet (MEQ, 2001).

Tableau 1 : Les compétences spécifiques du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) à l'éducation préscolaire pouvant être associées au développement du langage oral et des conduites discursives.

Compétences spécifiques à l'éducation préscolaire	Composantes pouvant être associées au développement du langage oral et des conduites discursives	Composantes pouvant être associées à d'autres domaines d'apprentissages
1-Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur		-Élargir son répertoire d'actions -Adapter ses actions aux exigences de l'environnement -Reconnaître des façons d'assurer son bien-être
2-Affirmer sa personnalité	-Répondre progressivement à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs, et sociaux -Partager ses goûts ses intérêts, ses sentiments -Développer sa confiance en soi	-Faire preuve d'autonomie
3-Interagir de façon harmonieuse avec les autres	-S'intéresser aux autres -Participer à la vie de groupe -Collaborer avec les autres -Appliquer une démarche de résolution de conflits	
4-Communiquer en utilisant les ressources de la langue.	-Démontrer de l'intérêt pour la communication -Comprendre un message -Produire un message	
5-Construire sa compréhension du monde	-Raconter ses apprentissages -Exercer sa pensée dans différents contextes -Organiser l'information	-Démontrer de la curiosité et de l'intérêt pour les arts, l'histoire, la géographie, la mathématique, la science et la technologie
6-Mener à terme une activité ou un projet	-Transmettre les résultats de son projet	-S'engager dans le projet ou l'activité en faisant appel à ses ressources -Faire preuve de ténacité dans la réalisation du projet ou de l'activité -Manifester de la satisfaction à l'égard du projet ou de l'activité

Comme présenté dans le Tableau 1, certaines composantes, bien que faisant partie d'autres compétences, sont facilement attribuables au volet discursif du développement du langage oral. Cependant, dans la structure globalisante du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), il a été constaté que, comparativement aux programmes de formation en vigueur dans les années 1980, celui de 2001 présentent avec moins de détails et de précisions le concept de développement du langage oral et des conduites discursives.

Néanmoins, Plessis-Bélair (2010) propose une analyse intéressante du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) plus particulièrement en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement. Là où certains auteurs (Fisher et Doyon, 2010) voient un manque d'indications quant aux moyens dont dispose l'enseignante pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement, Plessis-Bélair (2010) considère que ce programme permet une approche favorisant le développement du langage en contexte.

Selon elle, les nombreuses occasions d'échanges qu'offre la maternelle permettraient donc à l'enfant d'exercer son jugement critique, montrer sa capacité à échanger, à faire des liens, à comprendre ou à émettre des hypothèses. Cette approche par compétences met en relation le développement de la langue, l'enrichissement du vocabulaire, la classification de différents concepts qui aident l'enfant à interpréter de mieux en mieux le monde qui l'entoure (Plessis-Bélair, 2010). Cette vision s'accorde avec les orientations ministérielles centrées sur une approche par compétences à développer de manière transversale.

Il reste cependant que les orientations ministérielles sont régulièrement remaniées pour répondre davantage aux besoins du milieu. C'est ainsi que suite aux recommandations du CSÉ (2012), des propositions, concernant les maternelles 4 ans en milieu défavorisé, ont fait l'objet de la publication d'un document officiel. Le projet de *Programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (2013) cible davantage les besoins des enfants fréquentant la maternelle 4 ans en milieu défavorisé en matière de développement du langage oral. Des pistes d'intervention et d'observation sont proposées, ce qui permet une meilleure compréhension des composantes du programme.

Par contre, il a été constaté que les termes utilisés concernant le développement de la compétence intitulée *Comprendre et s'exprimer en explorant le langage oral et de la littératie* restent parfois imprécis au sens où aucun détail sur les moyens à mettre en place pour développer cette compétence sont proposés. Néanmoins, une attention particulière a été portée à la différenciation entre le développement du langage oral et celui de la littératie considérant ces deux domaines d'apprentissage de manière distincte. Cette organisation permet de cibler plus particulièrement les pistes d'intervention permettant de développer l'une ou l'autre de ces composantes.

Le projet de *Programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (2013) apportait ainsi des précisions aidant à la compréhension des besoins spécifiques attribuables aux enfants issus de milieux défavorisés fréquentant les maternelles 4 ans TPMD. En 2017, le *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans* (MEES, 2017) entre en vigueur. Ce programme est une version légèrement modifiée du projet de *Programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (2013). Il devient donc pertinent de poser un regard comparatif entre ces deux documents concernant le domaine du développement du langage. Le Tableau 2 permet de rendre compte des changements apportés.

Tableau 2 : Le domaine de développement du langage : comparatif entre le *Projet de programme de formation d'éducation préscolaire maternelle quatre ans en milieu défavorisé* (MELS, 2013) et le *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire maternelle 4 ans* (MEES, 2017).

Maternelle 4 ans TPMD (MELS, 2013)		Maternelle 4 ans (MEES, 2017)	
Domaine de développement			
Langage oral et littératie		Langagier	
Comprendre et s’exprimer en explorant le langage oral et l’écrit		Communiquer en explorant le langage oral et écrit	
Compétence			
... du langage oral	...de la littératie (lecture et écriture)	Langage oral	Lecture et écriture
Axe de développement			
Interagir verbalement	Imiter des comportements de lecteur et de scripteur	Interagir verbalement et non verbalement	Se familiariser avec l’écrit
Élargir son vocabulaire	Interagir avec l’écrit	Démontrer sa compréhension	Reconnaître des conventions propres à la lecture et à l’écriture
Varier ses énoncés	Reconnaître quelques conventions propres à la lecture et à l’écriture	Élargir son vocabulaire	Connaître les lettres de l’alphabet
Démontrer une conscience phonologique	Reconnaître les lettres de l’alphabet	Varier ses énoncés	
		Démontrer une conscience phonologique	

En comparant les deux programmes, il est possible de constater que les changements apportés sont mineurs concernant le domaine de développement du langage. En effet, les deux documents proposent des orientations pédagogiques similaires tenant compte du développement de l'enfant de 4 ans, mais également des caractéristiques des enfants provenant de milieux défavorisés. Il semble approprié que les orientations pédagogiques de ce programme tiennent toujours compte des besoins spécifiques des enfants issus de milieux défavorisés puisque ce sont les milieux défavorisés qui seront prioritairement visés par l'implantation des maternelle 4 ans (Deglise, 2019). Le premier ministre François Legault a d'ailleurs déclaré à la presse officielle l'ajout de ressources spécialisées qui permettra aux enfants de la maternelle 4 ans de bénéficier de services adaptés à leur situation (Le secrétariat à la communication gouvernementale, 2019). Cette annonce vient confirmer que, pour la réussite de ce projet éducatif, des mesures spécifiques doivent être déployées.

Comme le mentionne Boisseau (2005), il semble que les enfants produisent plus d'énoncés lorsqu'ils sont face à un vrai récepteur et placés dans des contextes de communication authentique. Le contexte de la maternelle 4 ans TPMD offre donc aux enfants des occasions, en situation réelle, de parler à plusieurs. Il est donc de première importance de s'assurer que les enfants de 4 ans aient l'occasion de développer ces compétences par le biais d'activités pédagogiques adaptées à leurs besoins (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012; Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman, et *al.*, 2013; Hoff, 2013).

1.4 Le développement du langage oral et des conduites discursives à l'éducation préscolaire

Il est d'abord important de préciser que le développement du langage oral est un terme englobant plusieurs composantes, dont celle des conduites discursives. D'ailleurs, il a été observé que cette composante est rarement mentionnée textuellement dans les publications gouvernementales ou les recherches et articles scientifiques. Il s'avère donc essentiel de situer les conduites discursives à l'intérieur du concept plus général du langage oral dont elles dépendent.

Comme le mentionne Plessis-Belair (2013) dans la préface de l'ouvrage didactique *Enseigner l'oral c'est possible!* (Lafontaine et Dumais, 2013) le domaine la communication orale reste méconnu des enseignants. En effet, la communication orale a longtemps été considérée comme une compétence transversale à développer à travers d'autres champs d'enseignement comme les sciences et les mathématiques (MEQ, 1997, 2001). Les propos de Plessis-Bélair (2013) concernent plus particulièrement l'enseignement de l'oral au primaire, mais les mêmes constats sont présents à l'éducation préscolaire (Duval et *al.*, 2016; Leroy et *al.*, 2017, Mashburn, Downer, Hamre, Justice et Pianta, 2010; Massey, 2004). Afin de mieux situer l'objet de recherche, les parties qui suivent permettront de contextualiser le développement du langage oral et des conduites discursives chez l'enfant fréquentant la maternelle 4 TPMD.

1.4.1 Le développement du langage oral⁴ chez l'enfant fréquentant la maternelle 4 ans TPMD

De manière générale, l'enfant de 4 ans se trouve dans une période de son développement où il fait des progrès remarquables sur le plan langagier (Boisseau, 2005; Bouchard et Charron, 2009). Le processus d'apprentissage est en pleine effervescence et les acquisitions langagières se poursuivent (Chevrie-Muller et Narbona, 2007). Supporté par l'adulte et encouragé par ses pairs, l'enfant améliore ses compétences langagières en contexte familial et scolaire. Il s'approprie ainsi la réalité du monde qui l'entoure grâce à la multiplicité et à la diversité de ces échanges (Pégaz-Paquet, 2018). Cependant, il a été constaté que les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD, présentent de grandes différences concernant l'acquisition du langage oral (CSQ, et *al.*, 2013; ISQ 2012-2017; Japel et *al.*, 2017; MELS, 2015).

Certains enfants se retrouvent donc dans une situation de vulnérabilité en ce qui concerne le domaine du développement cognitif et langagier (Desrosiers, Tétrault et *al.*,

⁴ Le terme « langage oral » est utilisé dans le *Projet de programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein* (2013) pour désigner l'axe de développement concernant les composantes : Interagir verbalement; Élargir son vocabulaire; Varier ses énoncés et démontrer une conscience phonologique (MELS, 2013, pp. 30-31)

2012; Poirier, 2012). Ces retards s'expliqueraient en partie par l'environnement socioculturel et économique dans lequel ils évoluent (Jodoin, 2011; Molfese et Modglen, 2003). En effet, le manque de stimulation cognitive et la fragilité linguistique du contexte familial seraient probablement à l'origine de certains retards du langage oral et écrit (Giannitelli et *al.*, 2011; Steen et *al.*, 2012)

À ce propos, certaines recherches font état de l'obstacle que représentent, pour les enfants issus de milieux défavorisés, les différentes occasions d'interaction avec les pairs en classe (Fujiki, Brinton, Isaacson et Summer, 2001; Mashburn, Justice, Downer et Pianta, 2009). Étant donné les difficultés qu'ils éprouvent dans la maîtrise du langage oral, ces enfants n'ont généralement pas assez confiance en leurs compétences en tant que locuteur pour communiquer avec les autres. Fujiki et *al.* (2001) ont remarqué que les enfants éprouvant des difficultés sur le plan de la communication orale ignorent généralement les situations conversationnelles qui se déroulent autour d'eux et sont aussi ignorés par les autres. Dans ce cas, les situations où l'enfant a l'occasion de participer à une conversation pour s'exercer à la parole sont considérablement réduites.

De plus, un enfant qui présente des retards sur le plan du langage est plus à risque d'éprouver des difficultés au cours de son cheminement scolaire (Catts, et *al.*, 2002; Courtemanche, et *al.*, 2012; Florin, 2010; Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman et Pianta, 2013; Lemelin et Boivin, 2007). À ce propos, Lentin (2009) affirme que l'acquisition du langage oral, dans le développement de l'enfant, est essentielle pour structurer les futurs apprentissages. À partir de ces constats, il est devenu nécessaire de porter une attention particulière aux enfants issus des milieux défavorisés afin de leur proposer un environnement et des activités riches et variées favorisant le développement du langage oral et des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMD.

Il a été constaté que ces classes présentent plusieurs occasions de discuter et d'interagir ce qui a, généralement, un effet positif sur le développement du langage oral chez l'enfant (FAE, 2013a; Maltais et *al.*, 2011). En effet, Jordan, Snow et Porche (2000) constatent que les enfants issus de milieux défavorisés bénéficient grandement de programmes d'intervention centrés sur le développement des compétences langagières. Plus particulièrement, Simon et *al.* (2009) ont remarqué que les compétences langagières,

qui touchent la mise en œuvre de la langue, permettent de développer chez l'enfant des usages riches et variés du langage. Ces compétences se trouvent donc liées à tous les autres domaines de compétences (Aubé, 2004; Law, Rush et McBean, 2014; Simon et *al.*, 2009) puisque pour effectuer des apprentissages, l'élève aura besoin de s'exprimer, de questionner, de transmettre, et de comprendre.

Même si certains constats sont préoccupants, il demeure que plusieurs activités pédagogiques organisées autour du développement du langage oral sont pratiquées dans les classes maternelles comme l'enfant vedette, le théâtre de marionnettes, les jeux de rôles, les activités de lecture animées et la causerie (Froment et Leber-Marin, 2003; Massonet, 2001; Turco, 2001; Doyon et Fisher, 2010b). Elles se révèlent bénéfiques en ce qui concerne le développement du domaine langagier, et ce particulièrement chez les enfants issus des milieux défavorisés (Boiron, 2011; Bouchard et *al.*, 2017). Mais avant d'analyser plus en profondeur l'activité pédagogique de la causerie, il sera question, dans la prochaine section de ce mémoire, de la notion du développement des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMD.

1.4.2 Le développement des conduites discursives chez l'enfant fréquentant la maternelle 4 ans TPMD

Afin de mieux comprendre ce qu'implique le développement des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMD, il est important de définir sommairement ce qui les constitue. Comme le mentionnent Lafontaine et Dumais (2014), la compétence discursive concerne la manière de transmettre ses propos au cours d'une prise de parole. Elle peut aussi faire référence au sens des mots et à la façon de les assembler ainsi qu'à la compréhension des liens qui unissent les mots (Trehearne, 2005). À la dimension discursive sont aussi attribuables les différentes conduites discursives comme *raconter*, *décrire*, *justifier et expliquer* (Péroz, 2010). Déjà dans les années 1980, Esperet (1984) considérait que les différentes conduites discursives étaient : « le produit d'une suite hiérarchisée de processus aboutissant à la production d'un discours en situation » (Esperet, 1984, p. 180). Ainsi, le développement de ces conduites mobilise différents aspects de la

fonction cognitive pour que l'enfant arrive à verbaliser sa pensée (Garcia-Debanc, Plane et INRP, 2004).

À ce propos, Fiorantino et Howe (2004) ont constaté que, chez les enfants provenant des milieux défavorisés, la mise en place d'activités d'expression orale, autour de la conduite discursive, *raconter*, permet à l'enfant de prendre conscience de sa situation et lui donnerait même l'occasion de trouver certaines stratégies d'adaptation à son environnement. Ainsi, en racontant ce qu'il vit, l'enfant arriverait à mieux comprendre sa propre réalité (Wells, 2009). De plus, le développement de certaines conduites discursives, comme *raconter*, *expliquer*, *décrire* et *justifier*, mobilise des habiletés cognitives et langagières (linguistiques, grammaticales, etc.) qui peuvent aider l'enfant à mieux organiser sa pensée lorsqu'il s'exprime oralement (Gagné et Crago, 2012; Jonh, Lui et Tannock, 2003; Williams et *al.*, 2002).

En ce qui concerne l'aspect plus pédagogique de la pertinence de l'utilisation de telles activités en classe, Wells (2009) affirme que le développement de la conduite discursive *raconter*, favorise non seulement le développement des compétences en littératie,⁵ mais qu'elle touche plusieurs aspects de l'acte d'apprendre. Par conséquent, l'enfant donne un sens aux mots qu'il utilise en confrontant sa pensée aux autres pour enrichir chaque fois la compréhension qu'il a du monde qui l'entoure (Barnes, 2008; Bruner et Watson, 1987; Vygotski, 1985) ce qui l'amène à progresser dans sa réflexion à travers l'acte de la communication.

La maternelle 4 ans TPMD offre donc, à l'enfant qui la fréquente, plusieurs occasions d'échanger autant avec l'enseignante qu'avec les pairs ce qui lui permet d'expérimenter diverses conduites discursives favorisant ainsi les apprentissages en ce sens (Fiorentino et Howe, 2004; Froment et Leber-Marin, 2003; Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman et *al.*, 2013; Tauveron, 2001).

En ce qui concerne l'enseignement des conduites discursives au préscolaire, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), prévalant comme programme

⁵ Littératie: Elle concerne la maîtrise de compétences liées tant à la langue orale qu'à la langue écrite utilisées dans des contextes sociaux précis, dans une dimension écologique (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013).

prescriptif lorsque ce travail de recherche a débuté, n'abordait pas cet objet en ces termes (Lafontaine et Dumais, 2014). Le développement des conduites discursives n'était pas identifié comme une compétence à développer de manière particulière. À ce propos, Turco (2001) constate effectivement que les compétences langagières sont souvent définies plutôt globalement et que les dimensions linguistique et discursive ne sont pas prises en compte de manière distincte.

Malgré qu'il soit reconnu que l'enseignement de l'oral présente des caractéristiques spécifiques, plusieurs études montrent que lorsqu'il s'agit d'enseigner les conduites discursives comme *raconter*, *expliquer* et *justifier*, les enseignants éprouvent certaines difficultés à présenter ces tâches langagières (Dupont et Grandaty, 2012). En fait, il semblerait même que cette difficulté à définir une tâche d'enseignement de l'oral ait une influence sur la compréhension qu'ont les élèves de la tâche à accomplir (Nonnon, 2002). Dans le cadre d'une recherche sur les écrits et oraux réflexifs, réalisée dans une classe de maternelle petite section (3-4 ans), Dupont et Grandaty (2012) ont remarqué que les enfants éprouvent certaines difficultés à conceptualiser une tâche langagière.

Afin de familiariser davantage les enfants avec les activités pédagogiques favorisant le développement des compétences langagières, Dupont et Grandaty (2012) sont d'avis qu'il serait souhaitable d'enseigner différentes conduites discursives dès la maternelle. Car la classe représente :

« ...une expérience sociale qui permet à un enfant de comprendre ce qui lui arrive et d'y prendre part. Cet espace de parole renvoie aux indices permettant à l'enfant de faire des inférences sur l'action en cours. L'enfant devient donc élève dans et par l'interaction orale scolaire. » (Dupont et Grandaty, 2012, p. 62).

En somme, le développement des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMMD permettrait à l'élève de construire des énoncés complexes et de les articuler entre eux pour *raconter* une histoire, *décrire* un objet et *expliquer* un phénomène (Boisseau, 2005). Ce sont là, comme le souligne Boisseau (2005), des compétences qui préparent l'enfant à lire et à écrire. En effet, tous les échanges avec l'enseignante et aussi ceux avec les pairs deviennent l'occasion de faire l'expérience de différentes conduites discursives. Selon

Simonpoli (2005), ces différents échanges mènent à une prise de conscience de la diversité à travers laquelle se construisent les connaissances.

En ce sens, la causerie peut être considérée comme une activité pédagogique au cours de laquelle différentes stratégies d'intervention peuvent être utilisées, par les enseignantes (Romain et Roubaud, 2013) de la maternelle 4 ans TPMD, afin de favoriser à la fois le développement du langage oral et celui des conduites discursives. Il s'agit maintenant de voir plus précisément comment s'organise l'utilisation de ces stratégies d'intervention, lors de l'animation de la causerie.

1.5 La causerie : une activité pédagogique toute désignée

Il existe plusieurs activités pédagogiques reconnues pour favoriser le développement du langage oral comme les courtes présentations, les jeux symboliques, la dramatisation à l'aide de marionnettes, etc. Parmi celles-ci, la causerie suscite un intérêt particulier lorsqu'il s'agit du développement du langage oral et des conduites discursives dans le contexte de la maternelle 4 ans TPMD. Le guide *Les activités à la maternelle : Langage et littérature* (1975) en parlait d'ailleurs en ces termes: « Activité de langage la plus intense et probablement la plus difficile à bien mener. La causerie est le moment réservé, au langage collectif, l'occasion pour chacun, de faire partager au groupe ses expériences, ses connaissances, ses joies et ses peines » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1975, p. 11). La causerie est ici définie comme une activité pédagogique permettant à l'enfant d'explorer différentes conduites discursives telles que : *raconter, expliquer et communiquer ses émotions*.

Malgré le fait que la causerie demeure une activité pédagogique pratiquée traditionnellement dans la majorité des classes de maternelle au Québec (Doyon et Fisher, 2010a; GRIMP et al., 2014), il semblerait que certaines enseignantes se questionnent souvent sur l'intérêt véritable de cette activité et que d'autres en viennent même à ne plus la pratiquer du tout (Fisher et Doyon, 2003). Les résultats de la recherche, menée à la maternelle 5 ans, par Fisher et Doyon (2010b), permettent de constater une certaine

ambiguïté en lien avec les pratiques et les conceptions des enseignantes concernant l'animation de la causerie. Au début des années 2000, Tremblay (1999) a fait le même constat. Elle considère qu'il existe des écarts entre ce que les enseignantes croient faire lors de l'animation de la causerie, dans le but de rendre cette activité plus constructive sur le plan cognitif et langagier, et ce qu'elles font en situation réelle. D'autres chercheurs relèvent également que la causerie présente certaines faiblesses qui ne permettent pas toujours aux enfants de développer leurs compétences langagières (Froment et Leber-Marín, 2003; Kirady, 2002; Péroz, 2016).

Les sections qui suivent exposent quelques situations où la causerie prend diverses orientations pédagogiques qui ne sont pas nécessairement axées sur le développement des compétences langagières. Puis, une attention particulière sera portée sur des types de causerie plus enclins à favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives.

1.5.1 Des orientations pédagogiques multiples

Certains contextes éducatifs intègrent la lecture du calendrier et la présentation de l'horaire de la journée à la causerie, repoussant ainsi le développement des compétences langagières au second plan. Bruce, Fasy, Gulick, Jones et Pike (2006) se sont intéressés au « Morning circle » un modèle similaire à celui de la causerie. Ils ont constaté que l'attention et la participation des élèves sont plus intenses lorsque l'enseignante présente seulement une ou deux activités qui auront lieu dans la journée, plutôt que de présenter de manière détaillée l'horaire complet. En effet, cette pratique n'offre pas nécessairement l'occasion de parler ensemble.

Dans d'autres circonstances, la causerie est souvent utilisée comme moyen de transmission d'informations, une tendance qui avait déjà été dégagée par Tremblay (1999) dans le cadre d'une recherche permettant aux enseignantes de porter un regard sur leur pratique, lors de l'animation de la causerie, en se référant à une grille d'auto-analyse.

Tremblay (1999) constate également que la plupart des enseignantes affirment que l'aspect de la « leçon scolaire » est important lors de la causerie et qu'il est considéré comme une intention assumée. Tremblay (1999) manifeste d'ailleurs certaines inquiétudes concernant le fait que la causerie ne soit plus un espace réservé, où les enfants ont la parole, mais une leçon académique sur un sujet donné comme les sciences ou les mathématiques. Plus récemment, Péroz (2010) fait les mêmes constats en affirmant que ce contexte offre peu de place pour l'expression des enfants, l'enseignante occupant la majorité du temps de parole.

D'autres moments d'échanges collectifs sont structurés autour d'activités d'éveil concernant la prononciation et la sonorité des mots. Ainsi, l'enseignante questionne les élèves et attend des réponses précises concernant la phonologie des mots. Ce travail sur les sons, les syllabes et les phonèmes est spécifique et attribuable à la conscience phonologique (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Ce ne sont pas là des exercices qui, à proprement dit, favorisent la discussion. Une approche trop académique centrée sur la prononciation et l'utilisation d'un vocabulaire précis ne favoriserait donc pas la communication (Garcia-Debanc et INRP, 2004; Justice et Kaderavek, 2004)

À travers la diversité de types de causerie ayant cours dans les classes, il importe que les interactions entre les enfants soient privilégiées (Mashburn et *al.*, 2009). Dans ce même ordre d'idées, plusieurs classes, aux États-Unis, pratiquent les échanges matinaux tels que *The Morning Meeting*, *The Circle Time* ou *The Magic Circle*. Ces moments d'échange ont souvent pour but de favoriser les interactions entre les enfants en leur permettant de parler d'un sujet qui les intéresse et en offrant aux autres l'occasion de les interroger (Bondy et Ketts, 2001). Les enfants apprennent ainsi à maîtriser l'art du questionnement qui est une tâche discursive complexe et importante dans le processus d'apprentissage (Massey, Pence et Justice, 2008).

Ces types de causerie sont aussi le moment, pour les enfants, de développer leur habileté à prendre la parole en groupe, à écouter les autres et à partager sur différents sujets (Kriete, 2002). Malgré que le *Circle Time* présente une occasion de développer les compétences langagières, ces séances sont également axées sur le développement d'habiletés sociales et de communication. En effet, Lown (2002) affirme que les *Circle Time* sont utilisés comme des outils pédagogiques servant souvent à développer l'estime de

soi. Dans ce cadre particulier, l'enfant reçoit des rétroactions positives qui l'encouragent à exprimer ses sentiments (Bruce et *al.*, 2006). Les habiletés de partage et d'écoute sont considérées, dans ce cas, comme faisant partie intégrante du processus de communication.

1.5.2 Une séance de langage pour qui?

Malgré que la causerie soit généralement un moment privilégié pour permettre aux enfants de s'exprimer sur divers sujets, les enseignantes, étant les principales animatrices de ces discussions, occupent, bien souvent, plus de temps de parole que tous les enfants réunis (Froment et Leber-Marin, 2003; Grandaty, 2003; Kirady, 2002; Péroz, 2018). Ce sont donc elles qui se retrouvent au centre de la causerie et non les enfants. Alors, comment rétablir cet équilibre, comment favoriser la prise de parole chez l'enfant ? À la fin des années 1980, Goulette (1989) a tenté de répondre à cette question en expérimentant l'activité collective « J'expose, je cause » conçue dans le but de redonner la parole aux enfants lors d'une séance de langage. Goulette (1989) émettant ici l'hypothèse que cette causerie, animée autrement, devait générer plus d'énoncés et une plus grande variété d'intentions de communication.

En somme, l'activité « J'expose, je cause » est une version revisitée du « Show and Tell » pratiquée régulièrement dans les classes préscolaires des États-Unis. Elle a été repensée dans le but de donner le contrôle de l'animation de l'activité à l'enfant plutôt qu'à l'enseignante. Les résultats de recherche de Goulette (1989) restent, encore aujourd'hui, pertinents parce qu'ils offrent des pistes d'exploration inspirantes afin d'augmenter la production langagière des enfants de la maternelle dans des activités spécifiques de langage. Ainsi, les résultats montrent que l'activité « J'expose, je cause » a effectivement généré des énoncés plus complexes chez certains enfants, en particulier chez l'enfant qui présente et répond aux questions de ses camarades de classe. Malgré ces constats plutôt positifs, Goulette (1989) souligne l'importance d'améliorer la pratique du « J'expose, je cause » notamment en diversifiant les stratégies de questionnement, en variant les intentions de communication et en rendant l'enfant conscient des possibilités qu'offre l'expression par le langage oral afin qu'il s'exprime davantage.

Dans d'autres contextes de causeries, il a été constaté que les interventions de type question-réponse, qui ont lieu entre l'enseignante et un élève à la fois, ainsi que les interventions qui contribuent au maintien de la discipline sont majoritairement utilisées (Bautier, 2018; Grandaty, 2003; Leach et Lewis, 2012). Conséquemment, ces interventions ne stimulent pas réellement les apprentissages pour un oral participatif permettant le développement langagier. Ce qui vient également rejoindre les propos de Péroz (2018) qui considère qu'une causerie fondée sur des échanges de type question-réponse donne lieu à des « microdialogues » entre l'enseignante et un élève en particulier et non pas à des conversations à plusieurs. Suite à ces constats, Grandaty (2003) propose donc de structurer davantage ces moments d'échanges. En se fixant des objectifs précis, l'enseignante permettrait aux enfants de se familiariser avec différents types de scénarios d'interaction comme *nommer*, *décrire* et *justifier* pour finalement arriver avec eux à co-construire les conduites discursives. Ensemble, on apprend alors à *raconter*, à *décrire*, à *justifier*, à *expliquer* et à *reformuler* (Grandaty, 2001).

Ainsi, en utilisant différentes stratégies d'intervention favorisant le développement du langage oral et différentes conduites discursives, il serait donc possible de rendre une causerie plus constructive sur le plan cognitivo-langagier (Doyon et Fisher, 2010a; Massey, 2004; Massey et *al.*, 2008; Péroz, 2016). En effet, Doyon et Fisher (2010b) soutiennent que certains facteurs clés sont déterminants pour assurer la qualité de l'activité pédagogique de la causerie. Elles ont constaté, lors d'une recherche visant à élaborer un modèle de causerie favorisant le développement du langage et la pensée à la maternelle 5 ans, que la gestion des comportements et de la parole, l'orientation communicative donnée à la séance ainsi que les interventions de l'enseignante jouent un rôle important dans le développement des compétences langagières chez l'enfant.

Lors de causeries axées sur le développement du langage oral et des conduites discursives, les enfants auraient donc l'occasion d'échanger entre eux et avec l'enseignante sur différents thèmes. Ils seraient alors en mesure de développer des habiletés sociales de communication telles que le respect, l'écoute et le partage (Bondy et Ketts, 2001; Colins, 2013; Hamre, Pianta, Mashburn et Downer, 2007; Kriete, 2002). De plus, ils auraient l'occasion d'expérimenter des techniques de questionnement simple, de structurer

l'information de manière à devenir des apprenants compétents, non seulement dans la sphère du langage, mais aussi dans les autres domaines d'apprentissage comme la lecture et l'écriture (Boisclair et Makdissi, 2010; Fiorentino et Howe, 2004; Mashburn et *al.*, 2009).

Ces constats suscitent donc un intérêt particulier en ce qui concerne la formulation de la question de recherche qui porte sur les différentes stratégies d'intervention ayant été utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD, qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie.

1.6 Synthèse et question de recherche

Ainsi, plusieurs enfants ayant fréquenté la maternelle 4 ans TPMD présenteraient certains retards en ce qui concerne le développement de leurs habiletés langagières (Desrosiers, Tétrault et *al.*, 2012; Poirier, 2012). Les difficultés qu'éprouvent ces enfants en lien avec le développement du langage oral ou des conduites discursives les placent dans une situation de vulnérabilité qui les rend plus à risque d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire (Catts et *al.*, 2002; Courtemanche et *al.*, 2012; Florin, 2010; Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman et *al.*, 2013; Lemelin et Boivin, 2007). Il semble donc de première importance de s'intéresser aux différentes stratégies d'intervention qu'utilisent les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie.

Malgré que certaines recherches nous permettent déjà de documenter des stratégies d'intervention favorisant le développement des compétences langagières chez les enfants lors de la causerie à la maternelle 5 ans, celles concernant précisément la maternelle 4 ans TPMD sont peu nombreuses (CSQ et *al.*, 2013; Japel et *al.*, 2014; Maltais et *al.*, 2011). Et considérant le fait que l'activité pédagogique de la causerie soit pratiquée dans la plupart des classes maternelles du Québec, il serait intéressant d'observer comment et pourquoi les stratégies d'intervention, reconnues pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives, sont utilisées par les enseignantes dans le contexte particulier de la maternelle 4 ans TPMD lors de l'animation de la causerie.

À la lumière de la situation exposée, il s'avère donc pertinent de dresser un portrait des différentes stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD. Un tel portrait pourra inspirer les pratiques lors de l'animation de la causerie, dans les classes maternelles 4 ans qui se déploient présentement dans l'ensemble des Commissions scolaires du Québec (MEES, 2019). À cette étape, la question de recherche se formule de la manière suivante :

Quelles sont les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie?

Ainsi, les différents aspects composant la question de recherche permettent maintenant de porter une attention particulière à l'utilisation des stratégies d'intervention, par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD, qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. Le chapitre suivant présente les principaux concepts liés à l'objet de recherche qui mèneront vers la formulation d'objectifs précis.

CHAPITRE II

L'importance du développement du langage oral chez l'enfant d'âge préscolaire demeure encore aujourd'hui au centre des préoccupations des intervenants en éducation et de la communauté scientifique (Bautier, 2018; Canut, 2005; Courtemanche et *al.*, 2012; Doyon et Fisher, 2012; Duval et *al.*, 2016). En effet, la maîtrise de cette compétence semble déterminante dans l'acquisition de toutes les autres compétences du cursus scolaire (Aubé, 2004; Law et *al.*, 2014; Simon, et *al.*, 2009). Considérant que les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans TPMD présentent une certaine vulnérabilité concernant le développement du langage oral (Desrosiers, Tétrault, et *al.*, 2012; Giannitelli et *al.*, 2011; Poirier, 2012; Steen et *al.*, 2012), ils gagneraient à bénéficier d'activités pédagogiques orientées vers le développement du langage oral et des conduites discursives.

En ce sens, l'activité pédagogique de la causerie est considérée pour ses caractéristiques permettant à l'enfant de développer ses compétences sur le plan du langage oral et des conduites discursives, et ce, malgré qu'elle ne soit pas toujours exploitée à son plein potentiel. C'est donc lors de la causerie, activité pédagogique favorisant les interactions et les échanges, que l'enfant avec le soutien de l'enseignante et de ses pairs se retrouve dans un contexte propice au développement de ces compétences langagières (Doyon et Fisher, 2010a; Froment et Leber-Marin, 2003; Péroz, 2018). Ainsi, ces échanges sont considérés comme autant de possibilités d'apprendre et d'adapter son discours aux besoins que demande la communication de groupe (Garcia-Debanc et *al.*, 2004).

Les assises théoriques présentées dans ce chapitre positionneront d'abord la démarche dans un processus d'identification des acquisitions langagières chez l'enfant de 4 ans. Enfin, une attention particulière sera accordée à l'évolution de l'activité pédagogique de la causerie afin d'en faire ressortir les caractéristiques qui offrent un contexte favorable au développement du langage oral et des conduites discursives chez les enfants fréquentant la maternelle 4 ans en milieu défavorisé.

2.1 L'acquisition du langage oral chez l'enfant de 4 ans dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste

L'aspect culturel et social du langage est sans contredit un des facteurs déterminants du développement du langage oral et des conduites discursives chez l'enfant. Ainsi, comme le mentionne Legendre (2005) le langage est considéré comme : « [un] concept (abstrait) évoquant le système de structures linguistiques (phonologiques, lexicales, sémantiques, grammaticales), que les humains peuvent mettre en place dans leur cerveau et qui sert, de manière spécifique et conventionnelle, d'instrument de communication entre les membres d'une communauté. » (Legendre, 2005, p. 823). Le langage permet donc à l'individu de fonctionner dans son milieu, dans sa culture avec les termes qui lui sont propres (Bodrova et Leong, 2012). L'enfant de 4 ans se retrouve donc au cœur d'un processus d'apprentissage du langage oral et des conduites discursives ayant cours dans son milieu culturel.

Pour devenir un « parlant compétent » (LeBlanc, 1987, p. 479), l'enfant effectue un long cheminement tant sur le plan cognitif que langagier. Il apprend d'abord à produire des sons, des syllabes, des mots qu'il combine pour enfin former des phrases. À 4 ans, il entre dans une phase acquisitionnelle où plusieurs aspects de la langue se complexifient (Pégaz-Paquet, 2018). Il prononce la plupart des mots correctement; produit des phrases complexes; utilise, le plus souvent, les pronoms correctement; pose des questions; exprime ses besoins et applique quelques règles de politesse (Daviault et Doubli-Bounoua, 2011).

C'est ainsi que l'enfant apprend également à maîtriser, d'abord dans son contexte familial, puis dans le nouveau contexte culturel que représente l'école, différents actes de la parole comme saluer, s'excuser, se présenter, demander, exprimer ses besoins. Ces actes sont autant de conduites discursives qu'il aura l'occasion d'exercer dans le contexte de la classe à travers différentes activités comme la causerie. L'acquisition des principes de la communication orale est un processus complexe qui sera défini dans les prochaines parties de ce chapitre se référant ainsi aux théories constructivistes et socioconstructivistes concernant l'acquisition du langage oral et l'acquisition des conduites discursives.

2.1.1 La théorie des stades de développement de l'intelligence de Piaget en lien avec le développement du langage oral

Piaget (1966, 1967, 1977) est l'un des grands précurseurs de l'approche structuraliste de la formation de l'intelligence. Cette théorie constructiviste met en avant la relation entre les connaissances et l'individu (Barrouillet, 2015). Les connaissances, pour être assimilées par l'individu, se construisent en lien avec les actions qu'il accomplit sur les objets de son environnement (Piaget, 1977). En ce qui concerne précisément l'aspect du développement du langage, il se construirait directement en lien avec les actions vécues par l'enfant.

En considérant les théories piagésiennes, l'enfant de 4 ans se situerait dans *la période de la pensée préopératoire* qui s'étend de deux à sept ans. Cette période se divise en deux stades, le premier concerne particulièrement l'enfant âgé de deux à 4 ans et est marquée par l'utilisation des monologues enfantins qualifiés par Piaget (1966) de *langage égocentrique* (Chiland, 2016). En fait, les mots serviraient, dans ce cas, à produire davantage que ce que l'action ne peut faire elle-même (Piaget, 1966) c'est-à-dire que les mots accompagnent ou décrivent l'action.

Le deuxième stade de cette période se nomme *la pensée intuitive* et se situe entre 5 ans et 7 ans. L'enfant délaisserait peu à peu les monologues enfantins et maîtriserait davantage le langage oral pour communiquer avec les autres. Pour Piaget (1967), il ne fait nul doute qu'en conversant avec ses proches, l'enfant confronte sa pensée à celle d'autrui et fait des découvertes qui lui permettent de réfléchir et d'effectuer des apprentissages. Au stade de *la pensée préopératoire*, Piaget (1966) considère que l'enfant est en mesure de dialoguer avec un locuteur, mais ces discussions restent tout de même à un stade primitif. Elles sont souvent brèves, l'enfant retournant rapidement à ses propres préoccupations ce qui est qualifié ici d'égocentrisme.

Puis, *la pensée intuitive* fait place *aux opérations concrètes*. L'enfant passe de l'intériorité du langage égocentrique vers le langage socialisé directement lié à la socialisation (Carey, Zaitchik et Bascandziev, 2015) pour en arriver finalement à la discussion véritable. Il est important de souligner que selon le paradigme piagésien, chacun

des stades de développement de l'intelligence ne peut être atteint que si le précédent a été dépassé (Chiland, 2016; Lourenço, 2016).

En utilisant comme unique référence les théories piagésiennes concernant le développement du langage, il serait possible de croire que l'enfant de 4 ans utilise le langage égocentrique et cherche peu à communiquer avec autrui. Ce qui rend potentiellement difficile d'envisager que des stratégies d'interventions utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD, lors de l'animation de la causerie, aient un impact positif sur le développement du langage oral et des conduites discursives chez l'enfant. Déjà au tournant des années 1980, Cohen (1985) mentionnait que Piaget avait peut-être sous-estimé les capacités des jeunes enfants à tenir une conversation.

À ce propos, Lentin (2009) propose une vision plus moderne des stades de développement de l'intelligence de Piaget (1967). Elle pose un regard nuancé surtout en ce qui concerne les acquisitions langagières. Contrairement à ce que Piaget avançait, elles ne sont pas nécessairement faites à un âge précis pour chaque enfant. Les acquisitions langagières peuvent varier énormément selon les caractéristiques personnelles des enfants et l'environnement dans lequel ils évoluent (Lentin, 2009). Tout en considérant qu'effectivement certains « stades » doivent être atteints avant que l'enfant puisse passer à un stade supérieur de son développement, deux enfants du même âge ne connaissent pas nécessairement le même nombre de mots et n'en sont pas au même point dans le développement de leurs compétences langagières.

2.1.2 La zone proximale de développement selon Vygotski

Dans le paradigme vygotkien, les stades de développement de l'intelligence de Piaget (1967) font place à la *zone proximale de développement* (ZPD). Cette zone est définie par Vygotski (1985) comme la zone où se situe « le caractère conscient et le caractère volontaire des concepts qui n'ont pas atteint leur plein développement dans les concepts spontanés de l'écopier. » (Vygotski, 1985, p. 287). Il faut considérer la différence qui existe entre *le développement actuel* de l'enfant qui est souvent lié à l'âge mental de ce dernier et la ZPD qui correspond à son plein potentiel. Cette zone correspond donc à l'écart

qui existe entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il arrive à faire avec l'aide d'un adulte. Cette mesure permet en fait de considérer les acquis passés et actuels, mais aussi les processus de maturation en devenir (Florin, 2016).

C'est donc en amenant l'enfant à un niveau supérieur de conceptualisation que l'adulte soutient ce dernier dans la ZPD : l'enfant fait avec l'autre ce qu'il ne peut faire seul (Froment et Leber-Marin, 2003). Ainsi, l'intervention de l'adulte permet à l'enfant d'avoir accès à des représentations plus élaborées qu'il assimile, dans un premier temps, et réinvestit par lui-même par la suite.

En ce qui concerne plus particulièrement le développement des compétences langagières, la théorie vygotskienne concernant la ZPD permet, à l'adulte d'adapter ses interventions en considérant les acquis langagiers de l'enfant, mais aussi ceux à venir (Kyuchukov, Ushakova et Yashina, 2018). Or, il ne faut pas ici confondre adapter l'intervention à la ZPD de chaque enfant et s'adresser à lui dans un langage enfantin. Généralement, l'adulte emploie un langage soutenu même s'il s'adresse à un enfant. Il adapte simplement les mots choisis et fait des phrases plus simples, mais complètes. Bodrova et Leong (2003) soutiennent même que de maintenir un langage supérieur à la ZPD de l'enfant lui permet d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire et de maîtriser davantage les structures grammaticales.

Cependant, il faut rester vigilant, car parfois, il s'avère judicieux d'adapter le niveau de langage lorsque l'enfant ne comprend pas le message afin de s'assurer qu'il puisse atteindre le niveau supérieur. Ainsi, grâce à l'intervention de l'adulte, comme modèle dans l'acquisition du langage, les progrès de l'enfant peuvent, dans un milieu stimulant et à l'aide d'activités axées sur le développement des compétences langagières, être accélérés (Canut, 2011; Duval et *al.*, 2016; Martlew, Ellis, Stephen et Ellis, 2010; Simonpoli, 2005).

2.1.2.1 Les interactions sociales et le développement du langage oral

Pour Vygotski (1985), la fonction principale du langage est avant tout un moyen de communication sociale qui se construit dans l'interaction avec autrui. Ce paradigme

socioconstructiviste établit donc le lien étroit qui existe entre interaction et acquisition (Kyuchukov et *al.*, 2018; Muller, 2012).

Dans le cadre de ses recherches en psychologie instrumentale portant sur la pensée et le langage, Vygotski (1985) fait une interprétation différente de Piaget (1966) à propos du langage égocentrique qu'il nomme plutôt : « *langage intérieur* » (Vygotski, 1985, p. 33). Selon Vygotski (1985), le langage intérieur agit comme une fonction du langage qui permet à l'enfant de réguler son comportement et faire l'acquisition de nouvelles connaissances à partir de ses expériences (Bodrova et Leong, 2012; Lourenço, 2012).

Les enfants traduisent donc à haute voix les processus de réflexion en cours afin de les assimiler puisqu'ils n'arrivent pas encore à réfléchir en silence comme peut le faire un adulte. C'est donc grâce aux interactions avec les autres et à l'intériorisation de ses expériences que l'enfant effectue des apprentissages sur le plan sociocognitif lui permettant ainsi d'améliorer ses compétences langagières (Le Manchec, 2005; Patterson, 2018; Sheridan et Gjems, 2017).

À ce propos, Barnes (2008) croit qu'au cours d'une discussion, l'enfant peut structurer sa pensée tout en parlant. La réflexion se déroulant en simultané avec l'acte de la parole. C'est ce qu'il nomme : « *the exploratory talk* » (Barnes, 2008, p. 4) ou le langage exploratoire qu'il définit comme étant parfois hésitant et incomplet parce que le locuteur essaie de mettre de l'ordre dans ses idées en même temps qu'il s'ajuste aux réactions de l'interlocuteur et qu'il explore différents mécanismes du langage pour transmettre ses idées (Barnes, 2008). Cette forme de langage n'est pas aussi structurée que celle utilisée lors d'une présentation orale, on pourrait même lui trouver des points communs avec les monologues intérieurs définis par Piaget (1966). Cependant, l'enfant apprend bel et bien à utiliser le langage simultanément avec l'acte de la parole, dans l'action. Ce langage exploratoire laisse voir une construction évidente de la pensée dans l'acte de communiquer.

Certes l'enfant effectue des progrès concernant le développement du langage oral lorsqu'il interagit avec un adulte ou dans le contexte familial, mais il peut aussi apprendre considérablement lors d'interactions avec ses pairs. En effet, Masburn et *al.* (2009) ont constaté que les interactions entre les pairs ont un effet positif sur le développement des

compétences langagières (expressives/réceptives). Ils ont observé que les enfants adoptent naturellement, entre eux, des stratégies de modelage adaptées. Par exemple, un enfant arrivera à reformuler un énoncé différemment si son interlocuteur ne comprend pas ce qu'il veut dire. Henry et Rickman (2007) affirment aussi que les échanges fréquents entre les pairs peuvent affecter positivement le développement des habiletés langagières (expressives), mais aussi le développement cognitif lié à d'autres domaines d'apprentissage.

Ainsi, les enfants échangent entre eux et apprennent les rudiments du langage oral entre pairs (Bruce et *al.*, 2006; Chen, Liu, Chang et He, 2008; Mashburn et *al.*, 2009). L'enseignante n'est plus la seule détentrice de savoirs (Moisan, 2000), les autres élèves aussi deviennent des exemples à suivre dans l'acte de communiquer. Plus particulièrement, Schechter et Bye (2007) ont constaté que les enfants provenant des milieux défavorisés profitent des interactions en classe avec des enfants ayant des compétences langagières plus développées. Ils bénéficieraient donc de la quantité et de la qualité des échanges ayant cours dans la classe qui diffèrent de ceux utilisés dans leur environnement familial.

Ces enfants savent communiquer dans leur milieu, mais lorsqu'ils intègrent le milieu scolaire, leurs repères verbaux ne sont plus les mêmes (Wells, 2009). L'ignorance de la signification de certains mots propre à l'environnement scolaire ou l'utilisation plus marquée de la communication non verbale dans leur milieu familial, peut se vivre comme un choc culturel qui se manifeste par une incompréhension du langage oral, des codes et des attitudes sociales ayant cours dans la classe (Julien, 2018; Péroz, 2010). Les échanges avec l'enseignante, mais aussi l'exemple des pairs, constituent des apports essentiels à la co-construction de nouvelles réalités (Beauséjour et *al.*, 2000; Boiron, 2011), vers une culture commune du discours en classe (Froment et Leber-Marin, 2003).

2.1.3 Bruner et le système de support pour l'acquisition du langage

Selon Bruner et Watson (1987), il est en effet impossible de traiter l'acquisition du langage séparément de la culture. L'enfant fait l'acquisition de sa culture simultanément avec celle du langage :

« La culture est constituée par des procédures, des concepts et des distinctions symboliques que l'on ne peut établir que dans le langage. Par conséquent, le langage ne peut se comprendre que dans son cadre culturel. » (Bruner et Watson, 1987, p. 125).

En contexte familial, l'enfant participe à des interactions qui lui permettent, par exemple, de communiquer et d'établir une réalité partagée. Ainsi, le parent utilise naturellement des stratégies d'ajustement (Hunkeler, 2009, p. 3) pour amener l'enfant à aller de l'avant tout en étant attentif aux progrès réalisés (Morgenstern, Leroy-Collombel et Caët, 2013; Veneziano, 2008). Ces stratégies d'ajustement ont de fortes similitudes avec les interventions de l'adulte dans la ZPD à laquelle fait allusion Vygotski (1985) dans ses travaux. Bruner (1983) apporte certaines précisions quant au soutien à l'acquisition du langage qui serait en fait un ensemble d'interventions qui se manifeste dans l'étayage du langage de l'enfant (Florin, 2016).

Cette stratégie amène l'adulte, considéré ici comme un expert, à servir de modèle pour l'enfant. En répondant aux tentatives de celui-ci, il agit directement dans la ZPD (Bodrova et Leong, 2012). Il suffit en fait d'apporter une aide sensible à l'enfant afin qu'il puisse, par exemple, comprendre les structures complexes de la langue comme la syntaxe ou la sémantique. C'est ce que Bruner et Watson (1987) appellent « Language Acquisition Support System » (Bruner et Watson, 1987, p. 15) qui peut se traduire par l'expression *Système de support pour l'acquisition du langage*. L'objectif n'est pas ici de faciliter la tâche pour l'enfant, mais de varier l'importance du soutien afin de lui transférer la responsabilité de la performance et de l'apprentissage (Bodrova et Leong, 2012). Cela signifie que les interactions d'assistance de l'adulte vers l'enfant lui permettent d'aboutir à de meilleures performances pour ensuite passer à un niveau supérieur de compétence (Muller, 2012).

Ainsi, en contexte de classe, comme la maternelle 4 ans TPMD, le soutien de l'enseignante est nécessaire. Elle devient l'adulte dont l'expertise peut servir de modèle, mais aussi permettre la mise en place de dispositifs favorisant le développement des compétences langagières (Boiron, 2011). C'est précisément dans des moments de discussion à plusieurs, comme la causerie, que l'adulte peut intervenir auprès de l'enfant

afin de soutenir le développement de son langage oral et de ses conduites discursives (Garcia-Debanc et *al.*, 2004). Avec l'aide de l'adulte et de ses pairs, il peut donc apprendre à utiliser les différentes fonctions du langage dans des contextes variés.

2.1.4 Les fonctions du langage selon Halliday

Selon Halliday (1975), il existe six différentes fonctions du langage : 1) *Instrumentale* : qui permet de combler ses besoins; 2) *Régulatrice* : qui permet de contrôler le comportement d'autrui; 3) *Interpersonnelle* : qui permet d'entrer en relation avec autrui; 4) *Personnelle* : qui permet d'exprimer ses sentiments; 5) *Heuristique* : pour développer ses connaissances sur le monde et; 6) *Imaginative* : pour créer son propre environnement ou des récits. Ces fonctions sont acquises par l'enfant au fil de son développement en lien avec l'évolution de ses besoins. Ce qu'il faut retenir dans la théorie des fonctions du langage d'Halliday (1975) c'est qu'elles sont acquises à différents stades du développement de l'enfant. Ce qui nous ramène aux théories piagétienne sur les stades de développement de l'intelligence. Cependant, Halliday (1975) ajoute que chacune des fonctions se bonifie et se complexifie au fil du temps et selon les différents contextes d'utilisation du langage dans un processus itératif.

Ainsi, l'enfant d'âge préscolaire utilise dans un premier temps le langage pour satisfaire ses besoins, mais aussi pour expliquer ou informer, ce que Plessis-Bélair (2000) qualifie de langage utilitaire. Puis, il peaufinera cet aspect du langage : « en un aspect plus fondamental de la langue parlée quant à sa puissance à permettre l'expression de soi et à vivre le plaisir du partage, dans la mise en mots d'évènements heureux ou malheureux. » (Plessis-Bélair, 2000, p.60). Dans ce cas-ci, c'est la fonction personnelle du langage qui est sollicitée. L'enfant communique ses émotions, il partage avec les autres ce qu'il ressent intérieurement.

Les fonctions du langage identifiées par Halliday (1974) serviraient effectivement la communication, mais elles constitueraient surtout les principes généraux liant les différentes conduites discursives à un contexte particulier. Environ à la même époque, Best

et *al.* (1978) ont établi des liens intéressants entre les différentes fonctions du langage et les contextes variés qui justifient leur utilisation :

« Libérer le langage - faire parler, inciter à écrire - c'est permettre à l'enfant de découvrir toutes les fonctions du langage, toutes les possibilités qu'offre une langue selon les diverses situations dans lesquelles se trouve placé le sujet parlant. *Le langage est fonctionnel de part en part* : il répond à un besoin fondamental de l'homme, il ne se crée qu'en fonctionnant, il se diversifie et se modèle en fonction des différentes situations de communication et d'expression dans lesquelles il est engendré. » (Best et *al.*, 1978, p. 11)

L'enfant apprend donc à utiliser les différentes fonctions du langage selon les exigences que demandent certains genres de discussions.

D'une recherche-action menée par Doyon et Fisher (2010a) avec des enseignantes de la maternelle 5 ans a émergé un modèle de causerie favorisant le développement du langage et de la pensée. Il est possible d'établir un lien entre les différentes orientations données à la causerie par Doyon et Fisher (2010a) et les fonctions du langage d'Halliday (1975). En effet, chacune des orientations met en valeur le développement d'une des fonctions du langage. Le Tableau 3 met en relation les orientations les plus utilisées lors de l'animation de la causerie à la maternelle 5 ans et les fonctions du langage d'Halliday (1975).

Tableau 3 : Les orientations de la causerie selon Doyon et Fisher (2010a) mises en relation avec certaines fonctions du langage de Halliday (1975)

Les orientations	Les fonctions
Parler de soi : Chaque enfant prend la parole à tour de rôle pour s'exprimer sur une question posée.	La fonction personnelle.
Parler pour faire apprendre : L'enseignante interroge les enfants et complète leurs réponses pour s'assurer de la bonne compréhension du sujet.	La fonction heuristique.
OU Les enfants présentent au reste du groupe des informations qu'ils ont eux-mêmes recueillies sur un thème en particulier. Ils sont aussi responsables du partage du savoir.	La fonction heuristique, personnelle et imaginative.
Revenir sur une expérience vécue ensemble : Le partage d'une expérience vécue ensemble offre un point de départ connu de tous pour amorcer la discussion.	La fonction personnelle et imaginative.
Parler pour faire réfléchir : Ce sont des questions d'ordre philosophique (philosophie pour enfant) ou portant sur un concept en particulier.	La fonction heuristique, personnelle et imaginative.
Parler pour résoudre un problème : Ce sont souvent des questions axées sur les sciences.	La fonction heuristique et imaginative.
Parler pour inventer : Par exemple, trouver un nom à un petit animal en peluche que les enfants amèneront à la maison chacun leur tour.	La fonction heuristique et imaginative.

Le Tableau 3 permet donc de mettre en relation les quelques orientations possibles de la causerie associées à certaines conduites discursives qui occupent différentes fonctions dans une discussion. En effet, Fisher et Doyon (2003), ont constaté que les orientations de discussion, en contexte de causerie, permettent aux enfants d'expérimenter différentes fonctionnalités du langage. Par exemple, le thème des chiens peut être abordé de manière à apporter de l'information, donner son avis, chercher une réponse à une question ce qui sollicite davantage la fonction heuristique du langage.

Il est également possible de demander aux élèves de raconter ou imaginer une histoire avec un chien ce qui rejoint alors les fonctions personnelles ou imaginatives du langage. Cependant, il a été constaté que la fonction heuristique semble dominer dans ce genre de discussion, les enseignantes axant souvent l'importance de ces moments d'échanges sur la rétention d'informations plutôt que sur la production d'énoncés chez leurs élèves et les échanges entre les pairs (Fisher et Doyon, 2010; Péroz, 2018).

Il est également important de considérer que même si la fonction régulatrice du langage n'est pas associée précisément à une orientation de la causerie, il n'en demeure pas moins qu'elle est régulièrement utilisée tout au long de ces échanges à plusieurs. Alors, l'enseignante intervient pour aménager et protéger cet espace dialogique, il arrive aussi parfois que certains enfants prennent l'initiative d'intervenir eux-mêmes pour rétablir la communication (Froment et Leber-Marin, 2003).

Quant à la fonction instrumentale du langage, elle est généralement utilisée en contexte de classe pour communiquer à l'enseignante les besoins primaires comme la faim, mais, en contexte de causerie, ces manifestations sont généralement plus rares. Ce sont là différentes conduites discursives qui peuvent être expérimentées en contexte de causerie.

Ainsi, l'enfant d'âge préscolaire, dans le contexte de la classe, est amené à explorer différentes conduites discursives, en compagnie de ses pairs ou de l'enseignante, qui lui permettent de réfléchir à la structure même de la langue et à ses différentes fonctions (Henry et Rickman, 2007; Mashburn et *al.*, 2009). Plusieurs espaces discursifs comme les cercles de lecture, le conseil de coopération et la causerie sont autant de contextes auxquels l'enfant adaptera ses conduites discursives.

2.1.5 Les conduites discursives : l'acte de la parole dans une perspective socioconstructiviste

Les conduites discursives : « sont à considérer comme une tâche discursive collaborative » (Grandaty, 2006, p. 93). C'est donc dans l'acte collectif de communication que l'enseignante et les enfants collaborent ensemble à l'élaboration du discours. Grandaty (2004) parle de ces tâches langagières comme étant la prise de parole publique s'associant à différents genres de conduites à développer à travers un « contrat didactique » (Grandaty, 2004, p. 1) impliquant leur apprentissage. Dans le même ordre d'idées, Vanderveken (2001) a élaboré une classification des conduites discursives selon des buts bien précis ce qui permet de mieux comprendre leurs différentes fonctionnalités :

Discours de type descriptif : ils servent à décrire ce qui se passe dans l'environnement (décrire, rapporter, raconter, se confier, commenter, argumenter, expliquer, démontrer, questionner).

Discours de type délibératif : ils servent à débattre dans le but que les choses deviennent comme l'esprit le désire (délibérer, négocier, faire des compromis, planifier).

Discours de type déclaratif : ils servent à faire agir les interlocuteurs sur l'environnement (ordonner, créer des règles, réguler).

Discours de type expressif : ils servent à exprimer ce que les interlocuteurs ressentent (souhaiter la bienvenue, féliciter, rendre hommage, se plaindre).

Dans les classes maternelles, le type de discours le plus utilisé en situation d'apprentissage collectif est souvent *le discours de type descriptif*. Ces conduites discursives semblent permettre un enseignement-apprentissage plus spécifique et adapté aux jeunes enfants (Grandaty, 2003; Simon et al., 2009).

Cependant, *le discours de descriptif* ne semble pas offrir suffisamment d'opportunités pour travailler plus particulièrement le développement des conduites discursives chez l'enfant. Ainsi, d'autres pistes ont été explorées afin d'en effectuer un traitement didactique

plus efficace, et ce dans le but de faciliter l'élaboration et la gestion de ces activités langagières. À ce propos, Grandaty (2004, 2006) propose de tenir compte de quatre paramètres dans:

La définition de l'objet d'enseignement qui consiste à définir le contenu disciplinaire;

L'établissement d'une culture commune qui en principe devrait permettre à tous les élèves de s'exprimer;

La mise en place d'un dispositif qui inclut la disposition des élèves, les règles de fonctionnement, le matériel visuel s'il y a lieu;

La gestion du système de médiations qui concerne principalement les stratégies d'intervention.

Ces paramètres permettent donc de réguler la tâche langagière vers le développement d'une conduite discursive en particulier. C'est donc en s'appropriant les différentes conduites discursives que l'enfant apprend, entre autres, à *présenter, raconter, justifier*.

Cet espace discursif créé par l'organisation de la tâche langagière est défini par Froment et Leber-Marin (2003) comme étant un espace dialogique dans lequel il y a un rapport de sens qui s'établit entre les tours de parole. Ces tours de parole font partie intégrante de la gestion de la tâche langagière.

En effet, Mondada (1999), lors de travaux portant sur l'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions, a constaté que les jeunes interlocuteurs, lors d'une conversation à plusieurs, observent et scrutent les tours de parole. C'est en fait un temps d'analyse du discours de l'autre sur lequel chacun pose une réflexion. Ce moment d'analyse réflexive donne du sens à la conversation en cours (Le Manchec, 2005).

2.1.5.1 La sémantique et la syntaxe dans l'acquisition du langage oral et des conduites discursives

Cette notion de sens qui définit l'essentiel de la compétence discursive met en lumière l'importance du développement du langage oral sur le plan sémantique et syntaxique. La sémantique se définit le plus souvent comme étant l'ensemble des acquisitions du sens des mots répertoriés par chaque individu (Pence, Turnbull et Justice, 2012). Cette définition peut cependant être complétée par les explications de Daviault et Doubli-Bounoua (2011) concernant l'acquisition de la sémantique lexicale constituée de l'ensemble des règles qui régissent l'organisation du sens d'une langue donnée :

« Lorsque l'enfant acquiert la sémantique de sa langue, sa tâche ne consiste pas simplement à mettre un mot sur un concept préexistant. Il doit apprendre les concepts qui sont lexicalisés dans sa langue, ainsi que les mots qui y réfèrent, et accéder à l'organisation sémantique de ces mots entre eux. » (Daviault et Doubli-Bounoua, 2011, p. 129).

Cette organisation sémantique amène l'enfant à effectuer différents choix de sens afin d'utiliser non seulement un vocabulaire et une grammaire adaptée, mais surtout, à établir une relation entre ses choix linguistiques et les différentes fonctions du langage (Halliday, 1974). Dans le même ordre d'idées, Canut et Espinosa (2016) considèrent que l'acquisition d'habiletés sémantiques viendrait rendre possible la création d'un espace discursif. Cet espace discursif permettrait à l'enfant de revitaliser et d'actualiser ses connaissances en expérimentant les règles de la conversation et en ajustant son propos aux interlocuteurs ou à la tâche discursive en cours (Patterson, 2018).

La maîtrise de la sémantique n'est, bien entendu, pas la seule condition pour que l'enfant arrive à communiquer. Il doit également intégrer le fonctionnement de la syntaxe⁶ de la langue. En effet, Gagné et Crago (2012) constatent que le développement de la compétence discursive narrative dépendrait d'aptitudes dans le domaine de la syntaxe. Sans elle, il serait difficile pour l'enfant de transmettre le sens qu'il donne aux mots (Canut,

⁶ La syntaxe: « L'enfant acquiert la capacité de créer et de comprendre un nombre infini de phrases. Pour se faire, il doit pouvoir identifier chacun des éléments constitutifs d'une phrase et acquérir les règles qui régissent l'organisation de ces éléments entre eux » (Daviault et Doubli-Bounoua, 2011, p. 146).

2011; Daviault et Doubli-Bounoua, 2011). Lorsque l'enfant communique, il est fréquent de remarquer que la syntaxe de l'expression orale se distingue de celle de l'écrit, par exemple, par l'absence de l'utilisation de mots charnières à certains moments. De plus, la structure syntaxique peut même être ignorée comme c'est le cas lors de la dislocation ou des détachements multiples (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman et Levine, 2002). Concrètement, parler c'est accepter que tout ne soit pas parfait dans la structure et même le choix des mots. Comme en témoigne Grandaty (2006), le but premier des interlocuteurs, dans la conversation, étant de parvenir à s'entendre, à se comprendre.

Malgré que certaines phrases aient parfois une structure imparfaite, l'enfant de 4 ans serait capable de démontrer une certaine maîtrise de la syntaxe de sa langue en parlant, la plupart du temps, de manière intelligible (Daviault et Doubli-Bounoua, 2011; Le Normand, 2007). Selon Lentin (2009), dans ses premières acquisitions du langage, l'enfant mettrait en place le système sémantico-syntaxique avant de maîtriser complètement tous les aspects morphologiques de la langue. D'abord, il aurait des référents représentés sur une base empirique, qui lui permettraient de décrire la réalité telle qu'il la perçoit. Ensuite, les différents concepts seraient insérés dans une organisation catégorielle plus complexe (Florin, 2016). C'est une étape importante qui permet à l'enfant de progresser dans la construction du sens sans toujours avoir besoin de se référer aux objets qui l'entourent au moment où il parle ou de faire exclusivement référence au contexte dans lequel il se trouve. L'enfant apprend donc à se décentrer pour ensuite mieux se centrer, par exemple, sur la tâche langagière en cours (Grandaty, 2006).

Ainsi, avec son esprit imaginaire, l'enfant crée des analogies. Il acquiert des connaissances, il met en relation les informations pour créer des liens et de nouvelles réalités. Ce sont là des expériences que ce dernier a généralement l'occasion de vivre en contexte de causerie (Boily, 2008; Doyon et Fisher, 2010a). Dans cette perspective dialogique, c'est en s'exerçant à parler avec les autres, lors d'activités conversationnelles que l'enfant apprend à utiliser différentes fonctions de la langue, mais également à en maîtriser les différentes ressources linguistiques (Selting, 2000) telles que la syntaxe et la sémantique.

Dans le même ordre d'idées, Mondada (1999) a identifié une « grammaire pour l'interaction » (Mondada, 1999, p. 10) qui permettrait la coordination des conduites discursives lors de conversations à plusieurs. C'est, entre autres, dans le respect du tour de parole que Mondada (1999) a pu observer toute la complexité de la gestion de la parole qui se manifeste dans l'interprétation de multiplicités de dimensions considérant mêmes les dimensions gestuelles, motrices et visuelles. Dolz et Schneuwly (2014) constatent également que les conduites discursives mobilisent une série très complexe de capacités cognitives qui se transforment et s'organisent à l'intérieur de la conversation.

Ce phénomène est facilement attribuable aux théories concernant le langage exploratoire de Barnes (2008) qui stipulent que le langage oral se développe dans l'exercice de ses fonctions. L'enfant fréquentant la maternelle 4 ans TPMD, a donc l'occasion d'expérimenter, en contexte de causerie, les conduites discursives. Ils coordonnent, en interaction avec l'enseignante et ses pairs, toutes les dimensions de la prise de parole de groupe.

Avant d'aborder le sujet des stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie, il importe d'abord d'accorder une attention particulière aux orientations ministérielles ayant eu cours ces dernières années à l'éducation préscolaire.

La prochaine partie de ce chapitre s'attarde plus précisément aux stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie.

2.2 Le rôle de l'enseignante

Avant de définir plus précisément le rôle de l'enseignante dans le développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie, il importe de s'intéresser à la notion de stratégie d'abord du point de vue de l'acquisition du langage par l'enfant, ensuite du point de vue de l'intervention pédagogique. Il a été observé qu'en ce

qui concerne l'acquisition du langage, l'enfant met naturellement en place des stratégies pouvant être considérées comme la manière dont il s'approprie la langue (Le Normand, 2007). Ces stratégies lui permettent de : « mettre en relation le sens des énoncés dans un environnement sociofamilial ou socioculturel donné » (Le Normand, 2007, p. 36). Effectivement, les stratégies utilisées par l'enfant démontrent une certaine capacité d'adaptation et de compréhension des différents types de conduites discursives pouvant avoir cours lors d'une discussion (Grandaty, 2004). De sorte qu'il ne choisira pas le même registre de mots, s'il doit parler de ses émotions, raconter une anecdote ou expliquer la réalisation d'un travail.

Sur le plan pédagogique, Raynald et Rieunier (2014) définissent la notion de stratégie comme une organisation de méthodes, techniques et moyens visant à atteindre un objectif. C'est cette deuxième définition qui oriente généralement l'action enseignante dans le contexte scolaire. Son rôle est donc primordial dans l'élaboration et l'utilisation de différentes stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation la causerie dans le contexte de la maternelle 4 ans TPMD.

C'est donc dans le contexte favorable au développement du langage oral et des conduites discursives, proposé par le cadre scolaire (Dupont et Grandaty, 2012), que l'enseignante convient des différentes stratégies d'intervention à privilégier. Elle joue alors un rôle important dans l'éclaircissement et le dévoilement de l'objet d'apprentissage lors d'une séance de langage (Canut, 2005; Dumais, 2015). Dans ces conditions, elle ne remplit plus seulement le rôle de guide en ce qui concerne les apprentissages, mais elle doit aussi accompagner l'élève en lui permettant d'élaborer son langage familial et de découvrir le langage scolaire (Boisseau, 2015).

L'enseignante prévoit alors des moments de discussion, comme la causerie, où elle questionne, régule le discours et soutient l'écoute en se chargeant de rappeler les règles de fonctionnement et en demandant qu'on les respecte (Chemla, 2002; Delcambre, 2005; Froment et Leber-Marin, 2003). L'utilisation de ces stratégies visant à étayer le langage de l'élève permettrait la diminution du temps de parole occupé par l'enseignante, soutenant

ainsi davantage le discours de l'élève et la tâche cognitive (Chemla, 2002). Selon Fournier et Péret (2012), ces interventions réduiraient également la frustration chez l'enfant qui se sentirait alors soutenu et accompagné dans son effort de communication.

D'ailleurs, tout au long du déroulement de la causerie, l'enseignante est également celle qui préserve l'ambiance de ce moment de conversation à plusieurs. Plus précisément, Hamre et *al.*, (2007) parlent de l'importance de créer un climat de confiance autour de la discussion afin d'encourager la production langagière. Plessis-Bélair et *al.* (2009) partagent les mêmes idées en ajoutant que l'enfant qui se sent en confiance comprend qu'il est en processus de développement et qu'il a droit à l'erreur. Le respect devient alors une valeur centrale dans l'élaboration d'un contexte de causerie qui favorise les échanges dans le respect de chacun.

À l'opposé, si un enfant sent qu'on se moque de lui lorsqu'il prend la parole, il n'aura plus envie de faire l'effort de réfléchir et de participer à la discussion. Ainsi, si cette relation de respect mutuel est brisée, il n'y aura pas d'apprentissage possible (Barnes, 2008). Il devient alors difficile, dans ce contexte, de faire progresser l'enfant dans ses apprentissages sur le plan langagier et cognitif. Afin d'éviter cette situation, l'enseignante crée, autant que possible, un environnement où les erreurs sont acceptées, même importantes parce qu'elles permettent à chacun d'apprendre par l'expérience des autres (Moisan, 2000). Préserver le climat de confiance devient donc une attitude de bienveillance à cultiver chez l'enseignante qui semble contribuer au bon déroulement de la causerie.

Afin d'intervenir de manière efficace, il importe que l'enseignante voie l'expression orale comme un objet d'enseignement à part entière et ait les connaissances nécessaires pour favoriser les apprentissages en ce sens (Campbell, 2011; Duval et *al.*, 2016; Mashburn, Downer, Hamre, Justice et Pianta, 2010; Massey, 2004). Chemla (2002) a constaté que les apports théoriques viennent souvent enrichir les conceptions des enseignantes concernant l'enseignement de l'oral au quotidien. Par exemple, la consultation de certains ouvrages, portant sur la définition du concept de langage oral ou sur les orientations didactiques et pédagogiques concernant le développement des conduites discursives, permettrait de rendre l'enseignement en classe plus profitable (Garcia-Debanco, Sanz-Lecina et Margotin, 2002).

En effet, lorsque les stratégies d'intervention spécifiques au développement du langage oral sont clairement identifiées l'enseignement devient alors plus efficace (Chemla, 2002; Froment et Leber-Marin, 2003; Mashburn et *al.*, 2010). L'importance de bien cibler les stratégies d'intervention pouvant contribuer au développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie pourrait donc être un facteur d'influence positive dans le contexte de la maternelle 4 ans TPMD. Il semble donc que l'enseignante, et ce, particulièrement lors de l'animation de la causerie, occupe un rôle essentiel (Justice et Kaderavek, 2004) qui ne se résume pas seulement à la gestion du tour de parole. Il s'agit également pour elle d'utiliser différentes stratégies d'intervention à des moments opportuns qui impliquent des ajustements entre elle et ses élèves lors de ces conversations à plusieurs. Par exemple, rappeler le sujet de la discussion, poser des questions de relance, offrir des choix de réponse aux enfants qui ont plus de difficulté à s'exprimer, et ce afin que chacun puisse profiter de cet espace de parole.

2.3 La causerie : évolution d'une activité pédagogique

Au Québec, la pratique de la causerie remonterait au début des années 1960. Dès lors, *Le guide des écoles maternelles*, en présente la définition suivante : « Cet enseignement religieux se donne sous forme de conversations très simples que l'institutrice établit avec ses enfants groupés autour d'elle. La causerie vise non pas à faire apprendre, mais à faire vivre. » (Le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, 1963, p. 112). À cette époque, les enseignantes utilisaient plutôt ce moment de regroupement et de discussion pour aborder des thèmes religieux.

Dans les années 1970, la causerie n'est plus utilisée comme un moment d'échange sur l'évangile, mais plutôt comme un moment destiné à l'expression orale. Le guide *Les activités à la maternelle : Langage et littérature* (1975), la définit comme suit:

« Activité de langage la plus intense et probablement la plus difficile à bien mener la causerie est le moment réservé, au langage collectif, l'occasion pour chacun, de faire partager au groupe ses expériences, ses connaissances, ses

joies et ses peines » (Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1975, p. 11).

Cet extrait permet de constater l'importance accordée à la causerie et à son potentiel d'activité pédagogique permettant le développement du langage oral et des conduites discursives.

Au cours des années 1980, la Direction générale du développement pédagogique publie des guides pédagogiques pour tous les champs disciplinaires du préscolaire dont l'un intitulé : *Le langage au préscolaire* (Pagé, et al., 1982). Ce guide, élaboré dans le but de soutenir les enseignantes dans l'application du programme, fournit plusieurs explications sur le développement du langage ainsi que plusieurs exemples d'interventions (Pagé et al., 1982). Bien qu'il n'y ait pas d'allusions précises à l'activité de la causerie à l'intérieur de ce document, il présente tout de même plusieurs informations concernant les échanges verbaux dans toutes les activités de la journée (théâtre de marionnettes, jeux de rôle, jeux libres, etc.) qui visent l'apprentissage de la communication (Pagé et al., 1982).

Ensuite, dans le *Programme : éducation préscolaire* de 1997, il est possible, en explorant bien, de trouver un paragraphe traitant de la causerie. Elle y est cependant présentée comme une activité permettant de structurer la journée tous ensemble : « Au moment de la causerie, les enfants et l'enseignante explorent ce qu'ils pourraient faire comme activités dans la journée. Ensemble, ils conviennent de certaines modalités : le lieu, le matériel nécessaire, etc. » (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 47). Ici, la causerie perd sa vocation d'activité pédagogique favorisant le développement des habiletés langagières en ayant plutôt une fonction de gestion des activités de la classe.

Au début des années 2000, Fisher et Doyon (2003) parlent de la causerie en ces termes:

« Peu importe que l'on désigne cette activité par le terme de « causerie », de « nouveau du jour » ou qu'on ne lui donne pas de nom, elle implique généralement une consigne de départ donnée par l'enseignante (de quoi on va parler), des règles de fonctionnement, une manière de disposer les enfants, le plus souvent assis par terre, en cercle. L'activité prend souvent place en début

de journée, après avoir rempli le calendrier et pris les présences » (Fisher et Doyon, 2003, p. 17).

En poursuivant leurs recherches sur la causerie et le développement du langage et de la pensée, Fisher et Doyon (2010b) ont constaté que la causerie est une activité exigeante pour l'enfant qui fréquente la maternelle. Il doit rester assis calmement, être attentif, répondre aux questions de l'enseignante, prendre la parole devant le groupe et respecter le sujet de la discussion ce qui parfois rend difficile la communication. Ainsi ces auteurs recommandent de revoir cette activité pédagogique autrement afin que les enfants retirent le maximum de bénéfices sur le plan du développement du langage et de la pensée.

Dans le même ordre d'idées, le Groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire (GRIMP) a poussé plus loin la réflexion sur cette activité pédagogique en proposant une approche renouvelée. C'est à l'occasion du Congrès de L'Association d'Éducation Préscolaire du Québec (AÉPQ) qui a eu lieu en novembre 2013 que les chercheurs ont présenté, lors d'un atelier-conférence, les résultats de leur recherche. L'expérimentation, à laquelle participaient cinq enseignantes titulaires de classes maternelles 5 ans, a révélé qu'elles percevaient maintenant la causerie différemment suite au projet :

« ...la causerie [est désormais perçue] comme une activité qui varie dans le temps, les sujets et les modalités. Cette activité, typique du préscolaire, offre quotidiennement la possibilité d'avoir un impact sur le développement affectif, social, langagier et cognitif des enfants, mais on oublie parfois toute sa richesse et les occasions de l'exploiter. » (GRIMP, et *al.*, 2014, p. 28).

Ainsi, la maternelle est un lieu où les échanges sont nombreux et diversifiés (GRIMP et *al.*, 2014), où se dégagent des espaces qui favorisent les interactions langagières, comme l'activité pédagogique de la causerie, qui permettent à l'enfant de confronter ses perspectives personnelles et de bénéficier de l'expérience collective (Boiron, 2011). En utilisant diverses stratégies d'intervention lors de l'animation de la causerie, il serait donc possible pour l'enseignante de venir soutenir le développement du langage oral et des conduites discursives chez les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD.

2.4 Les stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral à la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie

De manière générale, certaines activités pédagogiques, comme la causerie, favoriseraient l'acquisition de compétences liées au développement du langage oral. Ainsi, en s'investissant dans le rôle important qu'elle occupe lors de l'animation de la causerie l'enseignante utilise des stratégies d'intervention pouvant contribuer au développement du langage oral. Parmi celles-ci, Péroz (2018) propose de donner du temps aux enfants pour réfléchir lorsqu'ils ont à répondre à une question posée. Cette stratégie permettrait de développer la mise en relation entre l'énoncé et la pensée. En effet, en ayant davantage le temps de réfléchir avant de proposer une réponse, l'enfant serait plus investi dans le dialogue réel. Selon Barnes (2008), un temps de réflexion prolongé éviterait les réponses qui ne sont pas en lien avec le sujet de discussion par leur trop grande spontanéité ou lorsqu'il y a reprise, à l'identique, de propos déjà tenus par un autre enfant.

D'autres stratégies semblent également reconnues pour leur contribution au développement du langage oral lors de l'animation de la causerie. Par exemple, la reformulation peut être utilisée afin de modéliser la parole chez l'enfant. En effet, Strapp et Federico (2000) ont remarqué que lorsque l'enfant entend son propos reformulé correctement, il considère la différence entre sa structure et une autre plus complexe, celle de l'adulte ou d'un pair. Comme le souligne Dorance (2001), une intervention de reformulation engendre généralement des transformations dans la syntaxe et le sens des énoncés de l'enfant. Ces modifications témoignent de la capacité de ce dernier à poser une réflexion sur la langue et à progresser dans ses apprentissages. Volteau et Molligo (2018) soutiennent qu'en utilisant la reformulation, l'enseignante corrige ou problématise l'énoncé et participe ainsi au développement langagier de ses élèves. En contexte de causerie, la reformulation peut être utilisée afin de permettre au reste du groupe de comprendre ce qui a été dit (Le Cunff, 2011) ce qui permet, généralement, à la discussion de suivre son cours (Yifat et Zadunaisky-Ehrlich, 2008).

De même, l'expansion permettra à l'enfant de réentendre son propos reformulé correctement, soit concernant la sonorité des mots ou la structure de la phrase. Il s'agit de

reprendre l'énoncé de l'enfant et de l'inclure dans une phrase complète (Bouchard, 2008). Quant à l'extension, elle permet de complexifier le propos en ajoutant un mot ou un commentaire à la phrase émise par l'enfant (Bouchard et Fréchette, 2019). Ces interventions peuvent donc autant concerner l'augmentation du nombre de mots, l'association de phrases simples que la construction de phrases plus complexes (Canut, 2011). L'expansion, l'extension et la reformulation sont autant de stratégies de renforcement qui se réfèrent directement au contexte et qui sont donc significatives pour l'enfant. Ainsi, Charvy (2018) constate que l'utilisation de ces stratégies de renforcement a une influence positive sur l'acquisition du langage de l'enfant.

Afin de favoriser l'augmentation du degré de réflexion et de compréhension de la langue orale chez l'enfant, Hamre, Pianta, Mashburn et Downer (2007) suggèrent de complexifier, au fil du temps, les diverses stratégies d'intervention utilisées. Ce qui vient rejoindre les propos de Massey (2004) concernant l'utilisation par l'enseignante de questions ayant un niveau d'abstraction adapté au développement cognitif de l'enfant. Massey (2004) présente quatre niveaux d'abstraction de questions⁷ pouvant être intégrés dans les conversations entre l'enseignante et les élèves dans le contexte de la causerie. Cette progression permet à l'enseignante de complexifier ses interventions pour amener l'enfant à progresser dans sa maîtrise du langage oral et des conduites discursives.

En respectant les différents niveaux d'abstraction, l'enseignante s'assure ainsi d'intervenir selon le développement cognitivo-langagier de chacun ce qui correspond, en fait, à la ZPD à laquelle fait allusion Vygotski (1985) dans ses travaux sur le développement de la pensée et du langage. Elle s'efforce de centrer ses interventions sur des occasions de paroles fonctionnelles et significatives qui peuvent être en lien avec les activités de la classe ou de la vie quotidienne des enfants (Doyon et Fisher, 2010c). De sorte que l'esprit d'initiative et d'autonomie de l'enfant se retrouve stimulé par des situations de langage qui éveillent son intérêt.

⁷ Les quatre niveaux d'abstraction de questions, selon Massey (2004) : 1) Nommer et reconnaître; 2) Raconter, Décrire; 3) Comparer, interférer, donner son opinion 4) Opérer un raisonnement, prédire, résoudre, expliquer.

Comme vu précédemment, le contexte de la classe maternelle présente plusieurs occasions où une intervention spontanée, ciblée et individualisée peut s'avérer judicieuse afin de stimuler le développement du langage oral. Mais parfois à vouloir trop insister sur le développement de ces compétences, il peut arriver qu'on obtienne l'effet inverse (Dickinson, 2001; Justice et Kaderavek, 2004). Selon Froment et Leber-Marín (2003), donner trop d'attention au langage peut nuire à son développement. Par exemple, en insistant sur la prononciation correcte de tous les mots chez un enfant éprouvant de grandes difficultés avec la phonétique, il arrive qu'un malaise s'installe et que l'enfant n'ait plus envie de parler de peur de se tromper et d'être repris. À ce propos, Grandaty et Chemla (2004) suggèrent de bien observer les enfants en contexte de classe et de cibler les défis réels à relever plutôt que d'intervenir sur tout et pour tout. Il est donc important de garder à l'esprit que le plaisir de parler librement, sans contrainte, peut lui aussi être vecteur d'acquisition du langage oral (Canut et Espinosa, 2016; Leach et Lewis, 2012).

2.5 Les stratégies d'intervention qui contribuent au développement des conduites discursives à la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie

Dans le contexte de l'activité pédagogique de la causerie, les enfants auraient également l'occasion de développer des compétences attribuables au développement des conduites discursives, comme apprendre à formuler des questions (Bondy et Ketts, 2001), et ce, dans la co-élaboration de sens qui se dégage de ces conversations à plusieurs (Doyon et Fisher, 2010a). Ils apprendraient aussi à attendre leur tour de parole (Mondada, 1999), à s'écouter les uns les autres et à cultiver ainsi une qualité essentielle, qui leur serait utile tout au long de la scolarisation, l'écoute attentive (Campbell, 2011). Élément indispensable de la communication, mais trop souvent ignoré (McPherson, 2008), l'écoute, est une habileté importante à développer chez l'enfant (Nonnon, 2004).

Dans le but d'accroître la capacité d'écoute chez ses élèves, l'enseignante prend elle aussi conscience de sa propre écoute lorsqu'ils lui adressent la parole afin de servir de modèle de référence pour tous (Campbell, 2011). Lorsqu'un enfant se sent écouté, généralement, il entre plus facilement dans l'activité de langage. D'ailleurs Leach et Lewis

(2012) soulignent qu'une bonne capacité d'écoute favorise la mise en place d'un climat respectueux où la véritable écoute prend tout son sens. C'est ce que Froment et Leber-Marin (2003) nomment la capacité *d'attendre-entendre* la parole de l'autre. Ce sont là des compétences qu'il devient possible de développer en contexte de causerie.

Selon Doyon et Fisher (2010a), le simple fait que les enfants soient disposés en cercle pour discuter, lors de l'animation de la causerie, introduit déjà un rituel de communication de groupe. Ainsi, les discussions à plusieurs, se déroulant autour de cette disposition, permettent à chacun d'être vu et entendu de tous. Boily (2008), dans le cadre d'une recherche portant sur les capacités dialogiques des enfants à la maternelle, a sciemment organisé les séances de discussion en positionnant les élèves en cercle leur permettant ainsi un plus grand contact visuel favorisant la collaboration des enfants sur le sujet de discussion.

Également, en multipliant les séances de causeries, l'enseignante et ses élèves auraient l'occasion de créer, à travers le temps, leurs propres règles relatives aux échanges collectifs (Dorance, 2001). Les résultats d'une étude sur les cercles de philosophie pour les enfants de la maternelle montrent que ces pratiques permettent à ceux-ci de développer leurs compétences langagières et de les perfectionner tout au long de l'année (Daniel, 2009). Il n'y a pas, à proprement dit, de conversations ou de discussions modèles. Le développement du langage oral s'effectue au fil du temps.

Ainsi, le fait que la causerie soit répétée régulièrement en classe est un prétexte favorable à la ritualisation de situations d'apprentissage (Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle, 2006; Romain et Roubaud, 2013) où les enfants auront l'occasion de parler pour *nommer, décrire, expliquer* et *raconter* ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils vont faire. D'ailleurs, Grandaty (2003) considère que la ritualisation est une stratégie judicieuse à adopter concernant les jeunes enfants âgés entre 3 et 4 ans afin de favoriser le développement de compétences langagières dans une dynamique d'apprentissage.

À ce propos, Dupont et Grandaty (2012) ont élaboré une séquence, pour les enfants de 3 et 4 ans, composée de quatre niveaux permettant de travailler la conduite discursive

expliquer. Ces niveaux peuvent guider l'enseignante dans l'animation de la séance de langage, et surtout, ils permettent de mieux cibler l'objet d'apprentissage (Dupont et Grandaty, 2012). Le premier niveau *Le repérage* consiste à présenter l'objet d'apprentissage. Il s'agit de créer un lexique commun qui est en lien avec la tâche à exécuter et qui permettra de passer d'un langage lié à l'action au langage d'évocation. Le second niveau est *L'identification*. L'enseignante explique la tâche à accomplir, présente le matériel utilisé, suscite la réflexion et l'anticipation. Le troisième niveau est *L'expérimentation*. L'enseignante vérifie alors la compréhension commune de l'objet d'apprentissage (étape 1) et de ses composantes (étape 2). Le quatrième niveau, *La formalisation* permet une mise en commun de l'expérience où l'enfant peut comparer sa compréhension avec celle d'autrui. En considérant les quatre niveaux de la séquence, l'enseignante prépare, autour de la causerie, une séance de langage qui favorise le développement des conduites discursives.

Selon Fisher et Doyon (2003) il est important d'organiser les moments de causeries en leur donnant une orientation précise. L'orientation viendrait déterminer la dynamique de la conversation. Elle aurait aussi des effets positifs sur la motivation à parler. Inciter les enfants à s'exprimer sur un thème donné leur permettrait de discuter véritablement ensemble (Fisher et Doyon, 2003). De plus, en choisissant des orientations variées qui touchent des thèmes près des intérêts des enfants, l'enseignante favorise la prise de parole, les échanges et la communication. L'utilisation de cette stratégie permettrait d'éviter les échanges traditionnels où les enfants répondent généralement de manière plutôt convenue aux questions de l'enseignante sans vraiment échanger avec le reste du groupe (Delcambre, 2005). Leur réponse s'adressant bien souvent uniquement à l'enseignante.

Dans le but de structurer l'apprentissage des conduites discursives, mais aussi pour stimuler l'émergence du langage d'évocation des enfants de la maternelle petite section (3 et 4 ans), Grandaty (2003) a élaboré un projet sur la thématique de la technologie et des sciences. Les deux activités, bien que concernant deux thèmes différents, mettaient en valeur le développement de la conduite discursive *expliquer* (Grandaty, 2003). Il s'agissait donc, lors de causerie, de discuter ensemble de phénomènes observés. Ces situations de discussion autour d'une orientation thématique peuvent donc devenir, comme l'a constaté

Simon (2009), un moment privilégié qui donne la possibilité aux enfants de coconstruire un discours qui se conclut par la coconstruction d'une explication.

Cependant, tout en considérant le fait que les enfants ont besoin de repères culturels proches de leur réalité pour communiquer (Doyon et Fisher, 2010a), il n'en demeure pas moins que, dans un contexte de causerie à la maternelle, ils sont aussi confrontés à d'autres réalités. Cette hétérogénéité discursive est l'occasion de tisser les liens entre les différentes cultures qui sont présentes, celle de l'adulte et celle des enfants, pour arriver à créer une culture commune (Froment et Leber-Marín, 2003) avec des règles explicites, mais aussi implicites qui se créent au fil du temps et des expérimentations.

Par exemple, afin d'éviter que ce soit toujours les mêmes élèves qui parlent, il s'agirait d'utiliser certaines stratégies permettant de réguler les tours de parole (Hamre et *al.*, 2007; Martineau et Simard, 2001). En collaboration avec une équipe d'enseignantes à la maternelle, Romain et Roubaud (2013) ont analysé quelques activités langagières. En considérant leurs observations, le bâton de la parole s'est avéré un outil intéressant permettant une certaine prise de conscience de la parole. Chacun attendant d'avoir entre les mains le bâton pour s'exprimer (Romain et Roubaud, 2013). Cet outil, une fois intégré dans le fonctionnement de la causerie, peut permettre de mieux gérer l'espace discursif. Ainsi, en utilisant des stratégies variées, l'enseignante aménage du temps et un espace pour que les enfants aient l'occasion de communiquer le plus efficacement possible lors de l'activité pédagogique de la causerie.

2.6 Synthèse concernant les stratégies d'intervention pouvant être utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de l'animation de la causerie

De manière générale, les acquisitions langagières s'effectuent d'abord dans le contexte familial, naturellement, sans qu'un enseignement soit nécessaire (Dumais, 2014; Halté, 2005; Morgenstern et *al.*, 2013). Alors, pourquoi insister sur l'importance de la maîtrise du langage oral et des conduites discursives en contexte scolaire puisque l'enfant apprend à parler sans qu'on lui enseigne précisément ? Péroz (2010) explique cette nécessité par le fait que le langage de l'école, celui qui concerne précisément les

apprentissages, doit être enseigné : « En arrivant à l'école, l'enfant entre dans un monde qui parle une langue dont les propriétés sont les mêmes de la maternelle à l'université : c'est une langue explicite, véridique, structurée, normée et assumée » (Péroz, 2010, p. 13). La construction d'une référence commune, des termes utilisés ou discutés, demande donc une certaine organisation (Grandaty, 2001).

Ainsi, le domaine du langage oral pourrait bénéficier d'un enseignement organisé (Canut, 2011). À ce propos, Martineau et Simard (2001) affirment qu'« une discussion bien planifiée ne se déroule pas de manière fantaisiste, elle comporte au contraire un certain ordre... » (Martineau et Simard, 2001, p. 104). Bruner et Watson (1987) parlent eux aussi de cette vision de l'enseignement du langage oral en proposant à l'enfant « des scénarios routiniers et familiers » (Bruner et Watson, 1987, p. 34) afin qu'il comprenne que certains moments, comme la causerie, sont précisément dédiés à l'interaction langagière. Dans le contexte de la maternelle, il serait donc possible, lorsque les séances de langage sont bien structurées, d'explorer différentes conduites discursives complexes telle que l'explication (Simon et *al.*, 2009).

En fait, toutes ces causeries, organisées autour du développement du langage oral et des conduites discursives, permettent de placer les élèves dans une dynamique authentique d'acquisition de ces compétences langagières (Dupont et Grandaty, 2012). Ce qui n'exclut en rien que ces situations aménagées comportent une certaine part d'imprévu puisqu'il reste difficile de tout prévoir dans une conversation et que son déroulement dépend de plusieurs facteurs (Froment et Leber-Marin, 2003).

Le Tableau 4 présente l'éventail des différentes stratégies d'intervention pouvant être utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives.

Tableau 4 : Répertoire des stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie.

Langage oral	Conduites discursives
Encourager la production langagière Harme et <i>al.</i> (2007); Le Cunff (2011); Caut (2011); Duval et <i>al.</i> , 2016; Martlew et <i>al.</i> (2010).	Gérer le tour de parole Martineau (2001); Harme et <i>al.</i> (2007); Romain et Roubaud (2013).
Utiliser l'étayage Hunkeler (2009); Florin (2016); Bruner (1983); Bruner et Watson (1987); Mashburn et <i>al.</i> (2009); Henry et Rickman (2007); Morgenstern et <i>al.</i> (2013); Veneziano et <i>al.</i> (2008).	Résumer la discussion Le Cunff (2011).
Prendre le temps Daniel (2009);Péroz (2018); Barnes (2008)	Donner les consignes de fonctionnement Grandaty (2004); Dorance (2001); Chemla (2002); Dupont et Grandaty (2012); Delcambre (2005); Froment et Leber-Marín (2003)
Poser des questions ouvertes Massey (2004); Hamre et <i>al.</i> (2007)	Spécifier le type de conduite discursive attendue Grandaty (2004); Nonnon (1998); Dupont et Grandaty (2012)
Utiliser des stratégies reconnues pour favoriser le développement du langage oral Harme et <i>al.</i> (2007); Boiron (2011); Justice et Kaderavek (2004) <ul style="list-style-type: none"> • La reformulation Yifat et Zadunaisky-Ehrlich (2008); Le Cunff (2011); Strapp et Federico (2000); Dorance (2001); Volto et Molligo (2015) • L'expansion Bouchard (2008) • L'extension Bouchard ,Fréchette (2008); Canut (2011) 	Aborder des thèmes connus Grandaty (2004); Harme et <i>al.</i> (2007), Plessis-Bélair et <i>al.</i> (2009); Makdissi et <i>al.</i> (2010); Garcia-Debanc et Plane (2004)
	S'asseoir en cercle Fisher et Doyon (2010a); Boily (2008)
	Répéter l'activité Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle (2006); Romain et Roubaud (2013); Grandaty (2003)
	Favoriser l'écoute Froment et Leber-Marín (2003); Campbell (2011); Leache et Lewis (2007); Kriete (2002);Péroz (2018); Nonnon (2004)
	Rappeler le sujet de la discussion Daviault et Doubli-Bounoua (2011); Canut (2011);Gagné et Crago (2012); Lentin (2009)

C'est fort probablement dans cet équilibre entre et le développement du langage oral et celui des conduites discursives que l'enseignante de la maternelle 4 ans TPMD pourrait arriver à rejoindre le plus d'enfants possible dans le développement efficace de leurs compétences langagières. En effet, Gosse et *al.* (2013) considèrent que les enfants d'âge préscolaire, provenant de milieux défavorisés, n'en sont pas au même stade de développement dans leurs acquisitions langagières et n'apprennent donc pas tous de la même manière. À ce propos, McDonald Connor et *al.* (2006) suggèrent alors de varier les stratégies d'intervention. Certains enfants bénéficieraient donc davantage de leçons organisées et d'autres d'interventions plus personnalisées qu'offrent des interventions contextualisées qui peuvent avoir lieu lors de la causerie.

Ainsi, la maternelle est un lieu où les échanges sont nombreux et diversifiés (GRIMP et *al.*, 2014), où s'élaborent des interactions langagières qui permettent à l'enfant de confronter ses perspectives personnelles et de bénéficier de l'expérience collective (Boiron, 2011). Il s'agirait donc d'adopter des stratégies d'intervention favorisant le développement du langage oral et des conduites discursives, idéalement, lors de toutes les situations d'échange possibles, mais tout particulièrement lors de la causerie.

2.7 Rappel de la question et objectifs de recherche

À la lumière des éléments qui viennent d'être exposés, il semble pertinent de s'intéresser aux stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. Rappelons que cette recherche tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante :

Quelles sont les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie?

Afin d'y répondre, elle poursuivra les objectifs suivants :

- 1) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie.
- 2) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de l'animation de la causerie.

Ainsi, en tenant compte des assises théoriques liées au développement du langage oral et des conduites discursives et en considérant les orientations ministérielles concernant la maternelle 4 ans TPMD, il a été possible de formuler la question de recherche et de proposer deux objectifs précis. Comme certains enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD présentent une vulnérabilité quant au développement de leurs habiletés langagières, ils gagneraient à bénéficier d'activités pédagogiques orientées vers le développement du langage oral et des conduites discursives (Duval et Bouchard, 2013; Poirier, 2012; Steen et *al.*, 2012).

Tel que présenté précédemment, l'activité pédagogique de la causerie possède plusieurs qualités permettant aux enfants, avec le soutien de l'enseignante et de leurs pairs, de développer certaines compétences dans le domaine du langage oral et des conduites discursives (Bautier, 2018; Canut, 2005; Courtemanche et *al.*, 2012; Doyon et Fisher, 2012; Duval et *al.*, 2016). Il apparaît donc important de s'intéresser de plus près à cette question.

Le prochain chapitre traite de l'opérationnalisation méthodologique de ce projet. Les outils et les techniques de collecte de données seront présentés afin de décrire les fondements qui ont guidé la démarche méthodologique de cette étude.

CHAPITRE III

Après avoir exposé la problématique de la recherche et expliqué les assises théoriques, il s'agit maintenant de présenter l'opérationnalisation méthodologique de ce projet. Les orientations méthodologiques ont donc été choisies pour répondre à la fois à la question et aux objectifs de cette étude et sont considérées comme faisant partie intégrante du processus de recherche (Janesick, 2000).

Tout d'abord, il sera question des orientations épistémologiques de cette étude qui ont permis de mieux situer l'approche méthodologique et les choix qui concernent les techniques et outils de collecte utilisés. Ceux-ci seront présentés de manière explicite afin de bien comprendre en quoi ces techniques et ces outils sont venus soutenir la collecte de données qui a su rendre compte de la réalité des enseignantes. Puis, suivra la présentation des méthodes d'analyse ayant permis l'interprétation des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche.

3.1 Fondements épistémologiques

La recherche en sciences de l'éducation permet de poser un regard critique sur la profession en ayant pour objectif de répondre à un besoin, effectuer des apprentissages ou résoudre une situation problématique (Johnson et Christensen, 2012). Elle s'intéresse principalement à des phénomènes liés à l'activité humaine (Loiselle, 2001) incluant ainsi l'analyse des pratiques éducatives. Souvent, ce type de recherche se réalise avec la collaboration d'agents compétents qui posent un regard réflexif sur leur pratique et en rendent compte par divers moyens (Boutin, 2014).

Dans le cadre de cette étude, il s'agissait de documenter les différentes stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie. Il fallait donc à la fois considérer les différentes stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes pour leur contribution au développement du

langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie, le contexte particulier de la classe, ainsi que les interactions entre les enseignantes et leurs élèves. Tenant ainsi compte des relations entre les acteurs sociaux et leur milieu, il est apparu naturel de diriger l'orientation méthodologique de ce projet vers la recherche qualitative.

Le besoin de mieux comprendre la problématique a permis de dégager la question et de déterminer les deux objectifs de cette recherche. Il s'agissait ainsi de faire émerger de la collecte de données empiriques une interprétation significative (Gagnon, 2005a) permettant de mettre en évidence, le plus fidèlement possible, la réalité des enseignantes participant à cette étude. C'est donc grâce à sa forme exploratoire et descriptive, axée sur la découverte et la construction de sens (Paillé et Mucchielli, 2012), que la recherche qualitative a permis de porter une attention particulière aux différentes dimensions des phénomènes observés et analysés (Mason, 2002; Trudel, Simard et Nicolas, 2007).

À ce propos, Denzin et Lincoln (2000) considèrent que la recherche qualitative sert à étudier les phénomènes dans leur milieu et permet de mieux les comprendre, mais également qu'elle permet d'interpréter le sens que les acteurs sociaux donnent à ces phénomènes. Dans le cadre de la présente étude, chaque enseignante est ainsi venue contribuer, de par son expérience et le partage de son point de vue, à l'avancement de la recherche. Les différentes interactions entre la chercheuse et les enseignantes ont également donné un sens particulier à cette recherche de type qualitatif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Dans le but de garder la trace des expériences vécues « sur le terrain », il était donc nécessaire de choisir parmi la grande variété de techniques et d'outils de collecte qu'offre la recherche qualitative (Janesick, 2000; Silverman, 2010) ceux les plus pertinents pour la poursuite des objectifs de cette étude. Ainsi, les techniques et les outils de recherche utilisés dans cette perspective étaient : le journal de bord, l'observation directe, l'entretien semi-dirigé et l'entretien d'explicitation. Ils seront, d'ailleurs, présentés plus en détail ultérieurement.

Simultanément à la collecte de données, la stratégie de recherche de la triangulation a permis de combiner diverses perspectives entre les données recueillies et les différentes

techniques et outils de collecte sélectionnés validant, au mieux, le travail de recherche (Denzin et Lincoln, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). C'est ainsi qu'en organisant en catégories, mais aussi en considérant la fréquence de l'apparition des différentes stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD, reconnues pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie, qu'il a été possible de créer des liens entre les différentes catégories afin de faire émerger le sens des phénomènes observés (Silverman, 2010).

Cette étape est venue marquer le début de la période d'analyse qui s'est orientée vers l'analyse de contenu (Gagnon, 2005a). En fait, ce type d'analyse a permis de construire une interprétation riche et détaillée des données recueillies (Anadon, 2006) comme il est souhaitable dans le cas d'une recherche de type qualitatif. Certains éléments ont donc été mis en lumière créant de ce fait les liens nécessaires entre les éléments théoriques recensés, la collecte de données et l'analyse de ces dernières (Roulston et Shelton, 2015).

De plus, l'identité et l'expérience professionnelle de la chercheuse sont venues donner une orientation spécifique à ce projet (Bouchard, 2011). À ce propos, Miles et Huberman (2003) considèrent qu'en recherche qualitative, la fiabilité et la validité de la recherche reposent essentiellement sur les compétences du chercheur. En effet, en étant elle-même enseignante au préscolaire, la chercheuse a pu considérer adéquatement les composantes du milieu afin de rendre compte au mieux des phénomènes observés. Il est donc apparu une fois de plus évident que la recherche qualitative, en accordant une importance particulière au rôle du chercheur dans tout le processus de travail, a permis de mettre à contribution l'expérience, les savoirs pratiques et théoriques de la chercheuse ce que d'autres types de recherche ne permettent pas ou ne prennent pas toujours en considération (Mialaret, 2004).

3.1.1 La recherche qualitative/interprétative

L'orientation interprétative de la recherche qualitative est ici considérée comme faisant partie intégrante des orientations épistémologiques relatives à ce projet. Comme le mentionne Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la recherche qualitative/interprétative possède

les caractéristiques générales qui définissent la recherche qualitative en plus d'ajouter une dimension importante à l'interprétation du chercheur. C'est précisément en laissant place à cette interprétation éclairée par des assises théoriques, qu'il a été possible de comprendre, de l'intérieur, la réalité des enseignantes dans leur contexte, en lien avec les observations et entretiens réalisés par la chercheure pour ainsi proposer une interprétation des données collectées (Gohier, 2004).

En considérant que la chercheure devenait ainsi le premier instrument de la collecte de données (Martineau, Simard et Gauthier, 2001), il fallait tenir compte de la subjectivité de son interprétation. En effet, comme l'ont constaté Roulston et Shelton (2015), plusieurs chercheurs, nouvellement confrontés à la recherche qualitative, se questionnent sur les biais qui peuvent influencer la collecte et l'analyse des données venant parfois mettre en évidence un manque d'objectivité et ainsi affecter la crédibilité de la recherche.

Afin d'éviter que la subjectivité de la chercheure vienne biaiser l'interprétation des données, il a été envisagé de respecter certains critères méthodologiques relatifs à la recherche qualitative/interprétative. Pourtant, cette même subjectivité a également été considérée comme un outil important dans la collecte et l'analyse des données dont il fallait tenir compte (Anadòn et Guillemette, 2007) en laissant une place raisonnable à ces biais qui étaient également présents pour être compris et utilisés (Roulston et Shelton, 2015). Sans quoi, il y aurait certainement eu des informations inédites et pertinentes qui auraient pu échapper à un œil trop centré sur le contrôle de ces biais (Mason, 2002).

Les critères de scientificité proposés par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), présentés dans le tableau 5, sont venus guider et orienter la collecte et l'analyse des données tout au long de ce processus de recherche laissant ainsi place à l'interprétation de la chercheure tout en guidant son travail. Par exemple, lors des entretiens réalisés avec les enseignantes, des observations effectuées sur le terrain et lors de la prise de notes dans le journal de bord les critères méthodologiques ont agi en complémentarité avec les techniques et outils de collectes venant corroborer ou infirmer ce qui avait été observé sur le terrain.

Tableau 5: Les critères méthodologiques

Interprétation de Karsenti et Savoie-Zajc (2011) inspirée de Lincoln et Guba (1985)

Les critères méthodologiques	Définition sommaire
Crédibilité	Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances.
Transférabilité	Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes.
Fiabilité	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.
Confirmation	Les données produites sont objectivées.

(Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 141)

En respectant l'orientation qualitative/interprétative de la recherche par l'application de critères méthodologiques, présents dans le précédent tableau, la chercheuse s'est assurée de fournir un travail rigoureux tout au long du processus de recherche. *La crédibilité* des propos a pu être corroborée, entre autres, par un retour avec les enseignantes sur les phénomènes observés principalement lors des entretiens d'explicitation. De plus, il apparaît que *la transférabilité* des résultats de la recherche a été rendue possible puisque la réalité des milieux observés fut décrite avec précision facilitant ainsi la création de repères pour les utilisateurs potentiels de la présente étude. *La fiabilité* des données s'est manifestée dans la triangulation effectuée entre celles-ci, la chercheuse et le journal de bord.

Ces efforts de rigueur ont eu lieu tout au long du processus de recherche et ont d'ailleurs pu être mis en valeur par une approche descriptive des phénomènes observés. Cette perspective est venue se joindre à l'orientation épistémologique de cette recherche qualitative/interprétative dans une complémentarité naturelle apportant une valeur ajoutée qui a permis de satisfaire le quatrième critère méthodologique; *la confirmation*.

3.1.2 Une approche descriptive

En effet, la description s'est composée de plusieurs couches successives d'informations, qui une fois assemblées, dans le journal de bord, ont laissé une place importante à l'interprétation de la chercheuse dans sa quête de sens. C'est ce que Geertz (1973, p.6) nomme : « the Thick Description » qui peut aussi se traduire par « la description en profondeur » (Thorne, 2016). En fait, cette approche a permis de décrire avec minutie les

événements, les lieux, les intentions, les motivations qui caractérisaient chaque moment d'observation. C'est donc dans le but de décrire les phénomènes observés et afin de mieux comprendre comment et pourquoi ils se sont produits (Johnson et Christensen, 2012) qu'il semblait approprié de donner une orientation descriptive à cette étude.

C'est aussi dans le but d'éviter que la subjectivité de la chercheuse (Baribeau, 2005) vienne modifier la réalité, qu'elle tentait de décrire par ses commentaires, que la description en profondeur s'est avérée une bonne précaution à prendre pour assurer la validité de la recherche. Ainsi, les fondements de la description en profondeur sont venus rejoindre ceux de la recherche qualitative/interprétative puisque ces deux orientations s'inspirent fortement de l'esprit d'analyse et d'interprétation présent dans la plupart des recherches en sciences humaines (Gardien, 2017).

C'est donc tout l'aspect descriptif de la recherche qui a permis de rendre compte avec précision des phénomènes observés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) dans les classes de maternelle 4 ans TPMD, permettant ainsi de mettre en relation les interactions entre les enseignantes, leurs élèves et l'objet de recherche, soit, les stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie. Cette description a pu être approfondie grâce aux techniques et outils de collectes de données utilisés. Par exemple, l'observation, l'entretien et le journal de bord sont considérés comme étant des types d'investigations qui servent particulièrement bien une recherche qualitative de type exploratoire descriptive (Miles et Huberman, 2003). C'est donc dans le but de mieux comprendre et interpréter (Hamel, 2006) ce qui a été perçu au cours des observations et des entretiens que les méthodes et outils de collecte de données qualitatives, qui seront décrits dans la prochaine partie de ce chapitre, ont été choisis.

3.2 Planification de la collecte des données

Dans le cadre de cette recherche, des techniques et outils de collectes de données ont été privilégiés en lien avec les orientations épistémologiques choisies. La prochaine section s'attardera d'abord à la constitution du groupe de participantes et aux considérations éthiques encadrant ce projet de recherche. Ensuite, seront présentés les différentes

techniques et outils de collecte utilisés lors des observations *in situ* et des entretiens avec les enseignantes.

3.2.2 Constitution du groupe de participantes

Considérant que le contexte de la recherche se déroulerait à la maternelle 4 ans TPMD, ce sont trois enseignantes, occupant un poste à temps complet, qui devaient être sollicitées, et ce afin d'assurer une certaine continuité dans le processus de recherche. La constitution du groupe de participantes peut être identifiée ici comme étant « orientée » (Miles et Huberman, 2003, p. 58) ou « intentionnelle » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 130). Ainsi, les enseignantes présentaient des caractéristiques communes en lien avec l'objet de recherche. Par exemple, elles étaient toutes trois titulaires d'une classe maternelle 4 ans TPMD et pratiquaient quotidiennement l'activité pédagogique de la causerie. L'échantillon plutôt homogène de participantes permet de mieux cibler les phénomènes observés. Les enseignantes témoignant ainsi de façon intéressante et pertinente de l'objet de recherche (Paillé et Mucchielli, 2012).

Afin de faciliter les déplacements lors de la collecte des données, le groupe de participantes a été constitué dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Le recrutement s'est effectué au moyen de la démarche officielle qui prévaut dans la région et qui consiste à obtenir d'abord l'autorisation de recrutement dans les écoles auprès de la « Direction des services éducatifs jeunes ». Dans le but d'augmenter les chances de recruter des enseignantes souhaitant participer au projet de recherche, deux commissions scolaires ont été sollicitées une au Saguenay et l'autre au Lac-Saint-Jean. Les conseillères pédagogiques responsables des maternelles 4 ans et 5 ans ont été informées de la teneur du projet de recherche afin de donner leur accord. Une fois approuvé, le projet a été présenté aux différentes directions d'école accueillant des classes de maternelles 4 ans TPMD qui ont ensuite communiqué les informations et les modalités aux enseignantes pouvant correspondre au profil recherché.

À la suite de ces démarches, trois enseignantes ont manifesté leur intérêt pour le projet de recherche. Il est à noter que, lors du déroulement de cette étude, le nombre de classes de maternelles 4 ans TPMD était assez restreint dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Cette situation s'explique probablement par le fait que l'implantation progressive des maternelles 4 ans TPMD était encore à l'état de projet pilote. Quelques restrictions ont donc été assouplies dans la sélection des participantes. C'est ainsi qu'une enseignante titulaire d'une classe accueillant à la fois des élèves de 4 ans et de 5 ans, dans un contexte de défavorisation, a été sélectionnée. Une fois le groupe de participantes constitué, il a été possible de compléter les demandes de consentement expliquant aux enseignantes le détail des modalités du déroulement de la recherche.

Il a également été prévu de centrer les investigations en contexte réel sur un petit nombre de participantes afin d'étudier en profondeur les relations entre l'objet de recherche et les enseignantes (Miles et Huberman, 2003). Ces critères d'échantillonnage ont donc permis de sélectionner les acteurs compétents qui rendent compte de leur réalité professionnelle (Blanchet, Gotman, et Singly, 2005). Plus précisément, Martine⁸ est titulaire d'une classe de maternelle 4 ans et 5 ans TPMD depuis six ans. Elle a obtenu son baccalauréat en enseignement primaire à l'Université Laval de Québec à la suite de trois années d'études. Pour leur part, Mireille et Joëlle ont obtenu leur baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université du Québec à Chicoutimi à la suite de quatre années d'études obligatoires. Elles en sont toutes deux à leur première année d'enseignement à la maternelle 4 ans TPMD.

Le tableau 6 présente avec plus de précision les différences entre les trois milieux observés, chacune des enseignantes ayant une expérience professionnelle qui lui est propre et un milieu de travail présentant des caractéristiques particulières.

⁸ Dans le but de préserver l'anonymat des participantes ainsi que celui de leurs élèves puis pour faciliter la compréhension du texte, des noms fictifs leur ont été attribués.

Tableau 6 : Portrait des enseignantes en lien avec leur environnement de travail.

	Martine Maternelle 4 ans TPMD 4-5 ans	Joëlle Maternelle 4 ans TPMD	Mireille Maternelle 4ans TPMD
Indice de milieu socio-économique 2014-2015 (MEES, 2019) (Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé.)	10	10	10
Nombre d'années de formation	Bacc. 3 ans	Bacc. 4 ans	Bacc. 4 ans
Nombre d'années titulaire Maternelle 4 ans	6	1	1
Nombre d'élèves	13	15	18
Service de soutien en classe	Orthophoniste 2 hrs par mois Orthopédagogue 3 hrs semaine	Technicienne en éducation spécialisée 12 heures semaine	Technicienne en éducation spécialisée Temps complet
Programme éducatif de référence	Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001)	Projet de programme d'éducation préscolaire maternelle 4 ans TPMD (MELS, 2013)	Projet de programme d'éducation préscolaire maternelle 4 ans TPMD (MELS, 2013)

3.2.3 Considérations éthiques

Afin de respecter au mieux l'intégrité des enseignantes et de leurs élèves, une réflexion sérieuse et des mesures concrètes ont été mises en place. Une première approche de l'éthique et de la déontologie a pu être amorcée grâce aux principes de base élaborés par Van der Maren (2003). Le premier principe concerne le consentement libre et éclairé des participants. Le deuxième, le respect de la dignité du sujet et le troisième, le respect de la vie privée et de la confidentialité. À cet effet, il est important de préciser que toutes les données ont été préservées dans un lieu sûr à l'Université du Québec à Chicoutimi. De plus, des formulaires ont été remplis par les enseignantes et les parents des élèves impliqués dans cette étude afin d'obtenir leur consentement.

Selon Mayer et Saint-Jacques (2000), il est effectivement nécessaire d'obtenir le consentement éclairé des participants avant de procéder aux observations et aux entretiens dans un processus de recherche scientifique. C'est donc en expliquant à chacune des enseignantes les modalités du projet; en leur démontrant l'importance de leur contribution; et finalement, en les informant sur les moyens utilisés afin de préserver leur anonymat que le contrat éthique a pu être respecté. De plus, une communication fluide et cordiale s'est établie rapidement entre les participantes et la chercheure, ce qui a permis d'effectuer la collecte de données dans les meilleures conditions possible (Miles et Huberman, 2003).

En fait, en considérant les enseignantes comme faisant partie intégrante du projet et en essayant de rendre compte au mieux de leur expérience, il a été établi de respecter, ce que Karsenti et Savoie-Zajc (2011) nomment, les critères relationnels, plus particulièrement, ceux concernant le caractère d'authenticité de la recherche.

Les critères relationnels sont, de plus en plus considérés comme étant des éléments dont il faut tenir compte dans la recherche qualitative-interprétative (Gohier, 2004; L'Hostie et Cody, 2009; Manning, 1997; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Au début des années 1990, Manning (1997) expliquait déjà avec précision chacun de ces critères qui sont, sans conteste, gage de qualité en recherche qualitative. Le Tableau 7 propose une adaptation des critères relationnels et leur application sur le terrain en lien avec la présente étude.

Tableau 7: Les critères relationnels et leur application sur le terrain.

Critères relationnels	Définition sommaire en lien avec l'expérience de terrain.
Équilibre	La chercheuse s'engage à respecter la parole de chacun et s'assure que chaque participante ait la chance de s'exprimer et d'être entendue et respectée dans cette démarche.
Authenticité ontologique	Les documents témoignant du processus de recherche représentent l'expérience vécue par les participantes et leur progression à travers ce processus.
Authenticité éducative	Les participantes et la chercheuse partagent sur l'expérience vécue pour construire une compréhension plus complexe et profonde des phénomènes observés.
Authenticité catalytique	Les interprétations et la compréhension des phénomènes observés par la recherche génèrent, idéalement, un passage à l'action.
Authenticité tactique	Ne s'applique pas dans le cadre de cette étude.

Adapté de : Manning, (1997); Karsenti et Savoie-Zajc, (2011)

Comme le souligne Gohier (2004), les critères de scientificité tels que présentés dans le Tableau 7, pourraient certainement inclure les critères d'ordre éthique, comme les critères relationnels, puisque ces derniers sont souvent garant de la validité, de la crédibilité et de la fiabilité de la recherche (Manning, 1997).

Il a également été constaté que pour traduire une interprétation juste et éclairée, il est important de tenir compte de tous les petits détails observés (Silverman, 2010). Pour mener à bien cette étude qualitative/interprétative de type descriptif, il est devenu primordial de considérer le caractère d'authenticité de la recherche comme faisant partie intégrante de la démarche scientifique. C'est donc, à chacune des étapes de la recherche, tant dans l'élaboration que dans la mise en application des techniques et outils de collecte, que le contrat éthique établi a été méticuleusement respecté.

De plus, cette étude a été soumise au Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi et elle a obtenu sa certification dont le numéro est le suivant : 602.491.01 qui se trouve à l'annexe 1 de ce document.

3.2.4 Choix des méthodes et élaboration des outils

Le choix des techniques et des outils de collecte de données s'est effectué en lien avec la question et les objectifs de recherche. L'utilisation de techniques et outils d'enquête de type qualitatif, comme l'entretien, le journal de bord et l'observation ont permis de garder des traces de ce qui a pu être observé sur le terrain afin de décrire le plus fidèlement possible la réalité des enseignantes et celle de leurs élèves (Mucchielli, 2009; Van der Maren, 2004).

3.2.4.1 L'observation directe

L'observation directe est définie par Gaudreau (2011) comme une technique pertinente à utiliser lorsque le chercheur souhaite constater lui-même ce qui se passe sur le terrain et observer sans s'impliquer. Cette approche a été privilégiée afin de décrire les phénomènes observés et de mieux comprendre la signification que donnent les enseignantes à leur pratique.

À ce propos, Martineau (2004) considère également que cette technique d'enquête permet de bien rendre compte de la complexité du réel. C'est une approche plutôt classique qui vise en fait à maximiser l'efficacité de l'observation tout en minimisant l'influence des biais (Angrosino et Rosenberg, 2011). Ce type d'instrumentation de première main permet également de conserver une certaine flexibilité à l'intérieur même du processus de collecte. Suite aux premières observations, quelques modifications ont été effectuées notamment, sur la grille d'observation, afin de « standardiser au maximum » (Martineau, 2004, p. 7) les données collectées. La grille d'observation (voir annexe 3) a été vérifiée et validée par la direction de maîtrise.

Avant de procéder aux observations directes sur le terrain, il fallait s'y préparer, les planifier. Les orientations de Martineau (2004) sont donc venues inspirer le déroulement de ces observations. Plus précisément, trois causeries ont été observées dans chacune des classes. D'abord il y a eu l'étape de *la préparation* qui correspondait au moment du questionnement et des orientations à prendre pour réaliser la collecte de données. Cette étape comprenant également la création de certains outils comme la grille d'observation. Ensuite, ce fut *l'entrée* ou la rencontre avec les enseignantes participantes pour leur expliquer la procédure concernant les observations en classe. Puis, *l'immersion* a marqué le début de la collecte officielle des données à l'aide des outils élaborés comme la grille d'observation, les guides d'entretien et le journal de bord. Ce sont ces étapes qui ont été respectées dans le cadre de la collecte des données de cette étude.

Afin de compléter les informations manquantes et mettre en relation les propos et les interventions observés, des séances de causeries ont été filmées. Pour permettre une utilisation optimale de cet outil de collecte, une attention particulière a été portée au respect des enseignantes et des élèves dans le processus en encadrant cette collecte par la signature d'une lettre de consentement détaillant tout le protocole du déroulement des enregistrements ainsi que l'utilisation qui serait faite des données recueillies. Derry et *al.* (2010) proposent d'ailleurs certaines pistes de réflexion concernant l'utilisation de la vidéoscopie. Ils suggèrent aux chercheurs de bien encadrer cette pratique par un protocole clair concernant l'utilisation et le partage des séances filmées. Ces précautions ont permis à toutes les personnes impliquées dans ce projet de se sentir à l'aise dans le processus parfois intimidant de l'utilisation de la caméra.

3.2.4.2 L'entretien semi-dirigé

Dans le cadre de ce projet de recherche, les entretiens ont été structurés autour du modèle d'entretien qualitatif proposé par Grawitz (2001) qui le définit comme : « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé. » (Grawitz, 2001, p. 644). Lorsqu'il s'agit d'un entretien de type qualitatif, il est aussi nécessaire de considérer l'aspect

relationnel et humain des entretiens. À ce propos, Van der Maren (2004) propose une réflexion intéressante qui vient compléter celle de Grawitz (2001) quant à la définition de l'entretien. Il s'agit en fait pour le chercheur de tenir compte : « des états affectifs, des jugements, des opinions, des représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. » (Van der Maren, 2004, p. 312).

L'entretien semi-dirigé a été utilisé dans le but de trouver un équilibre entre le degré de liberté et celui de profondeur (Mayer et Saint-Jacques, 2000) permettant une collecte rigoureuse, mais également riche en informations recueillies en lien avec le sujet de la recherche. Ce type d'entretien a permis, notamment, de collecter des informations concernant la formation et l'expérience professionnelle des participantes, des connaissances qu'elles avaient au sujet du développement du langage oral, des conduites discursives et de l'animation de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD.

Il s'agissait, en premier lieu, de construire un guide d'entretien (voir annexe 2). Les questions constituant ce guide ont été élaborées en tenant compte de tous les concepts composant la question de recherche. D'autres questions portaient plus précisément sur l'expérience professionnelle des enseignantes à la maternelle 4 ans TPMD. L'utilité principale de ce document était de garder une ligne directrice lors des entretiens en fixant, avec une certaine latitude, les éléments abordés qui permettaient de ne pas perdre de vue la question et les objectifs de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), mais également de recueillir des propos riches liés à l'objet d'étude (Mayer et Saint-Jacques, 2000).

Le guide d'entretien a été élaboré selon les principes proposés par Mayer et Saint-Jacques (2000) qui suggèrent que les questions passent d'un type de question général à un type de question plus précis. Ceci impliquant également que le vocabulaire adopté lors des entretiens corresponde aux particularités du milieu et soit compris par les enseignantes (Boutin, 2018). Ces éléments sont donc venus orienter le travail de rédaction des questions assurant ainsi leur pertinence et leur simplicité. Une fois le guide complété, il a été mis à l'essai avec une enseignante ayant 19 ans d'expérience à la maternelle 5 ans en milieu défavorisé. Cet exercice ayant pour but de vérifier la pertinence et la bonne compréhension des questions. L'entretien a été réalisé dans son entièreté. À l'issue de cette rencontre, il a donc été possible de procéder à certaines modifications. Par exemple, des mots de

vocabulaire ont été remplacés par ceux utilisés par l'enseignante interviewée qui apparaissaient comme décrivant plus précisément les concepts abordés, améliorant ainsi la qualité du guide d'entretien.

Il a également été constaté que l'entretien semi-dirigé présentait l'avantage de combiner l'objectivité, par son encadrement dans l'utilisation de questions précises, mais aussi, la profondeur en laissant la possibilité à l'interviewé d'élaborer son propos (Baribeau et Royer, 2012). Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits en verbatims afin de permettre à la chercheuse d'accéder aux données facilement. Ces entretiens ont permis de documenter les différentes stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD, lors de la causerie en lien étroit avec les concepts définis par le cadre de référence de la recherche.

3.2.4.3 L'entretien d'explicitation

En considérant l'approche descriptive qui caractérise cette recherche, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) s'est avéré une technique d'entretien judicieuse à utiliser afin de décrire plus en profondeur le contexte d'utilisation des différentes stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pour leur contribution au développement du langage oral et des conduites discursives, lors de l'animation de la causerie. En effet, l'entretien d'explicitation en permettant de reconstituer la structure de l'action (Mougin et Vion-Dury, 2015) prend en considération toute la richesse factuelle et émotionnelle de la prise de conscience et la verbalisation descriptive d'une expérience concernant un moment spécifique situé dans le temps (Vermersch, 2006).

Malgré que l'entretien semi-dirigé permette une certaine flexibilité et une certaine ouverture en ce qui concerne l'accès au vécu, il s'est avéré nécessaire de recourir à l'entretien d'explicitation dans le but d'avoir accès à une description plus fine et détaillée de l'action (Guillemette et Lapointe, 2010). C'est donc suite à l'entretien semi-dirigé et aux

trois observations réalisées dans chacune des classes et que des questions ont émergé nécessitant l'élaboration d'un entretien d'explicitation.

Ainsi, en donnant l'occasion aux enseignantes de s'exprimer sur le sens qu'elles donnent à leur pratique et en établissant les liens avec les observations et les entretiens précédents, il fut possible de corroborer les faits et ainsi valider les propos recueillis (Vermersch, 2011). L'entretien d'explicitation est donc venu établir une relation de sens entre ce qui a été observé en classe et ce qui a été confié par les enseignantes lors des entretiens semi-dirigés.

3.2.4.4 Le journal de bord

En ce qui concerne les sciences de l'éducation, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) présentent le journal de bord comme un outil recouvrant trois fonctions : « garder le chercheur en état de réflexion active pendant sa recherche, lui fournir un espace pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et consigner les informations qu'il juge pertinentes » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 145). C'est dans cette perspective, mais surtout dans le but de décrire avec précision le contexte de la recherche, les actions des enseignantes et les liens qu'ils entretiennent avec l'objet même de la recherche que cet outil s'est avéré des plus utiles.

En effet, écrire dans le journal de bord a été un moyen de rendre compte des observations et des entretiens, mais également d'apprendre, de découvrir et d'analyser. De plus, le journal de bord permet de mettre en action la stratégie de triangulation qui consiste à combiner différentes perspectives afin d'en retirer les données qui sont les plus justes et vraies. De cette manière, il est possible de compenser les limites de chacun des modes de collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par ce geste d'écriture, indissociable de la réflexion scientifique (Richardson, 2000), il a été possible d'élaborer une réflexion soutenue autour du contenu représentatif de l'expérience de terrain. Cette approche a donc permis d'assurer la validité interne et externe de la recherche au sens où les descriptions effectuées rigoureusement sont venues éviter une interprétation trop subjective de la part de

la chercheuse en venant soutenir, comme le suggère Baribeau (2005), les possibles défaillances de la mémoire.

3.3 La collecte des données

Dans le but de recueillir suffisamment de données pour élaborer des interprétations valides, la recherche qualitative se base généralement sur la collecte de données empiriques sur une période prolongée (Angrosino, 2005; Martineau, 2004; Miles et Huberman, 2003). Ainsi, c'est dans le contexte naturel de la classe maternelle 4 ans TPMD qu'a pu être observée la manifestation des phénomènes recherchés soit l'utilisation par les enseignantes de stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie.

Cette étape de la recherche marque le début de la collecte de données empiriques. Il est donc de première importance de définir le plus précisément possible le contexte dans lequel les observations et les entretiens se sont déroulés afin d'établir une certaine congruence entre les données collectées et l'objet de recherche (Gagnon, 2005a).

3.3.1 Déroulement des observations

Les observations ont eu lieu au cours des mois d'avril, mai et juin à raison de trois visites dans chacune des classes. Les causeries duraient en moyenne 20 minutes, mais le temps de s'installer et de s'imprégner un peu des lieux, les visites s'étendaient sur une heure environ. Le fait de retourner à trois reprises dans chacune des classes a permis de recueillir des informations complémentaires concernant les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD, qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. Certaines stratégies ont été observées à plusieurs reprises, d'autres une seule fois et d'autres ont émergé du contexte réel d'animation de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD.

La grille d'observation a permis l'annotation en marge des commentaires, prioritairement de type descriptif (notes de terrain et notes personnelles), mais aussi méthodologique ou théorique (Mucchielli, 2009). Concrètement, la grille d'observation s'organisait, autour des différentes stratégies d'intervention identifiées dans le cadre de référence et comprenait trois sections. La première section permettait de cocher la stratégie d'intervention utilisée par l'enseignante dans le contexte réel de la causerie. Quant à la seconde section, elle ciblait davantage la description des lieux, le nombre d'élèves participant à la causerie, etc. Enfin, un espace fut réservé au recueil des premières impressions et des premiers questionnements pour dégager l'attention sur ce moment d'observation en situation. Ainsi, dans le but d'organiser les données collectées de manière à rendre la description plus sélective, la grille d'observation a servi de guide pour éviter de prendre en compte certains éléments inutiles qui seraient venus surcharger la collecte de données (Martineau, 2004).

C'est lors des deux premières visites que se sont déroulées les observations directes dans chacune des classes. Des notes ont été prises sur la grille d'observation pendant le déroulement de chacune des causeries ce qui a permis de garder des traces qui sont venues témoigner de la réalité observée.

Puis, lors de la dernière visite, le recours à une séance de causerie filmée a été utilisé, afin de rendre possible leur visionnement autant de fois que nécessaire (Martineau, 2004) ce qui a permis de rester en contact direct avec la réalité du terrain et de l'objet de recherche tout au long de l'analyse des données (Cooper et Hughes, 2015). Il est important de souligner qu'afin d'éviter que le matériel vidéo ne devienne un obstacle à la spontanéité des échanges entre l'enseignante et les élèves (Gagnon, 2005a), une seule causerie a été filmée dans chacune des classes lors de la dernière visite. Ce choix méthodologique a été fait en considérant le jeune âge des élèves et leur fascination pour la caméra qui peut interférer dans le déroulement de la causerie.

En effet, si les personnes observées portent une attention trop grande à la présence de la caméra, Lallier (2011) considère que le risque que leurs interactions en soient influencées est presque inévitable. En réduisant le nombre de causeries filmées, ce biais a pu être évité et la séance de causerie filmée est venue, comme le proposent Mukamurera, Lacourse et

Couturier (2006), combler les données manquantes et assurer leur saturation par cette démarche de collecte itérative.

3.3.2 Déroulement des entretiens

Le processus de collecte place généralement le chercheur dans une double posture, devenant à la fois celui qui collecte les données lors des entretiens, mais aussi celui qui les interprète lors de l'analyse (Matteson et Lincoln, 2009). Cette double posture trouve une explication dans le propos de Genard et Escoda (2010) qui parlent d'une posture « objectivante » ou « participante » que peut adopter le chercheur dans le processus de collecte et d'analyse des données. Dans le premier cas, le chercheur accorde une grande importance au respect de l'aspect méthodologique de l'entretien afin d'éviter les dérives. Cette orientation peut être attribuable à l'utilisation des entretiens semi-dirigés. Tandis que la posture « participante » permet au chercheur de centrer son attention sur le respect mutuel, la sincérité, l'impératif de vérité que l'éthique vient réguler. Les entretiens d'explicitation permettent d'accéder à cet aspect plus axé sur un échange où la chercheuse s'est placée dans une position d'écoute attentive qui laisse un espace de libre expression d'où émerge souvent des informations pertinentes en lien avec l'objet de recherche.

C'est en tenant compte de ces deux postures que se sont déroulés les entretiens. Dans un premier temps, la chercheuse s'en est tenu au cadre structuré des entretiens semi-dirigés pour obtenir les informations souhaitées en lien avec l'objet de recherche puis elle a pu obtenir des renseignements sur certaines pratiques en posant des questions de manière plus spontanée, ce que permet généralement l'entretien d'explicitation.

3.3.2.1 L'entretien semi-dirigé

La première série d'entretiens (entretien semi-dirigé) s'est déroulée suite à la première observation. Cette disposition a permis de venir s'appuyer sur des exemples concrets et de lier les questions de l'entretien aux différents phénomènes observés ce qui a également facilité la mise en relation de la situation et l'identification de l'objet de

recherche pour les participantes. La durée de chaque entretien a été d'environ 60 minutes. Ils se sont déroulés sur le lieu de travail de chaque enseignante. Il est important de manifester une ouverture et une bonne qualité d'écoute lors des entretiens, cette attitude facilite l'engagement des enseignantes dans les conversations (Baribeau et Royer, 2012). Toutes les participantes semblaient à l'aise et ont répondu aisément aux questions, rendant possible une collecte de données riche et pertinente.

3.3.2.2 L'entretien d'explicitation

Après avoir constitué le premier canevas pour les entretiens semi-dirigés, il est apparu essentiel de recourir à l'entretien d'explicitation afin d'accéder à des informations émergentes et d'approfondir certaines questions qui allaient très certainement apparaître lors des observations. Les canevas des entretiens d'explicitation ont donc été élaborés suite aux trois observations et à la première série d'entretiens semi-dirigés. À cette étape, chaque entretien fut spécifiquement construit afin de dresser un portrait le plus représentatif possible de la réalité de chacune des enseignantes. Les questions étaient donc différentes pour chaque participante. La série d'entretiens d'explicitation s'est déroulée à la suite des entretiens semi-dirigés et des trois observations. Les entretiens d'explicitation ont permis d'effectuer un retour sur les pratiques observées en contexte de causerie et d'en discuter plus en profondeur avec les enseignantes participantes. La durée de chaque entretien d'explicitation était d'environ 30 minutes.

Ainsi, une grande importance a été accordée à la pertinence et l'orientation des questions lors de ces entretiens visant à faciliter l'évocation de l'action (Vermersch, 2006) dans un climat de respect et de confiance. Il y avait donc des questions préétablies permettant de rechercher un certain type d'informations et d'autres venant servir l'entretien en relançant la personne interviewée afin de rediriger l'attention sur le sujet abordé (Vermersch, Martinez, Marty, Maurel et Faingold, 2003). Plus précisément, ces questions se nomment *les questions de relance*. Ainsi, sans être prévues, ces questions ont permis, à plus d'une reprise, de relancer l'entretien de manière à rester focaliser sur la tâche

descriptive de l'action passée ce qui a complété efficacement la collecte des données empiriques.

Lors de ces entretiens, il s'agissait d'adopter une posture objectivante pour ne pas que l'enseignante interviewée s'éloigne du sujet abordé. Cependant, dans l'attitude plutôt directive, que requiert ce type d'entretien, Maurel (2009) propose de garder une ouverture nécessaire afin que la personne interviewée ait la possibilité de relater les faits avec ses mots selon son expérience vécue. C'est dans cette relation d'échange avec les enseignantes qu'il a été possible de rendre une interprétation assez fidèle de la réalité en co-construisant un langage commun (Plesner, 2011) qui a permis la communication. Ce même langage fut interprété afin de « filtrer » le discours en se référant constamment au cadre de référence (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Toute cette démarche a d'ailleurs permis la collecte de données inédites (Guillemette et Lapointe, 2010; Vermersch, 2006) directement lié à l'objet de recherche. Le Tableau 8 résume les étapes et échéanciers de la collecte des données.

Tableau 8 : Étapes et échéanciers de la collecte des données

Mars 2015	Avril 2015	Mai 2015	Juin 2015
Première observation et réalisation de l'entretien semi-dirigé auprès des trois enseignantes.		Deuxième observation en classe.	Troisième observation en classe filmée et réalisation l'entretien d'explicitation auprès des trois enseignantes.

3.3.3 Utilisation du journal de bord

Tout au long de la collecte des données, le journal de bord (Baribeau, 2005) s'est avéré un outil précieux. Concrètement, l'utilisation du journal de bord s'est effectuée surtout lors des périodes d'observation, mais aussi tout au long du processus de recherche. Il a été utilisé de la manière suivante : Suite à chacune des rencontres, un court texte faisant part des réflexions spontanées et des commentaires réflexifs de la chercheuse fut rédigé. Les stratégies d'intervention observées ainsi que le contexte dans lequel elles s'étaient produites furent notés à l'intérieur d'une grille récapitulative. Tous ces écrits sont venus refléter la progression réflexive dans le processus créatif de découverte et d'apprentissage. Comme le suggère Richardson (2000), le fonctionnement analytique inductif fut utilisé lors de l'analyse des données, mais également lors de la collecte des données en particulier à travers les écrits du journal de bord.

En effet, le fait de relire les commentaires en marge et les notes de terrain permet de rester en contact avec le contexte réel de l'étude, mais également de diminuer l'effet d'interprétations subjectives concernant ce qui s'est vraiment passé sur le terrain (Gagnon, 2005a; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le journal de bord est l'outil qui a permis d'établir

une certaine « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Il a été consulté régulièrement tout au long du processus d'analyse des données afin de corroborer certains résultats en lien avec ce qui avait été observé *in situ*.

3.4 Traitement et analyse des données

Dans le cadre de ce projet de recherche, l'analyse des données s'est opérée selon une logique inductive délibératoire qui consiste : « à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 138) et qui consiste également à dégager une interprétation des données recueillies pour produire des résultats plus globaux ou des théories (Gaudreau, 2011).

Il a été possible d'amorcer une réflexion analytique en faisant régulièrement des mises au point, par exemple en revoyant la constitution de certaines catégories afin qu'elles correspondent mieux à la réalité observée. L'analyse proprement dite comme le suggèrent Miles et Huberman (2003) a débuté dès la collecte des données. Ces deux étapes se sont donc déroulées en mode itératif (Gagnon, 2005a; Paillé et Mucchielli, 2012) ce qui a rendu possible la collecte d'informations se rapportant le plus près possible du sujet de l'étude en cours. Par conséquent, il a été possible de vérifier certains constats et réflexions émergents lors de la collecte des données et de rendre au mieux le sens se dégageant de ses observations (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

3.4.1 L'analyse de contenu

C'est donc dans le but de traiter les données collectées, en respectant la tradition de la recherche qualitative, que l'analyse de contenu s'est avérée un choix pertinent. Ainsi, la définition que propose L'Écuyer (1987), convient parfaitement aux orientations méthodologiques de cette étude: « [L'analyse de contenu] est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire

ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1987, p. 50). Ce choix a également rendu possible la poursuite des objectifs de recherche, c'est-à-dire que l'analyse de contenu a permis de documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie.

Comme l'a constaté Wanlin (2007), l'analyse de contenu présente en effet les caractéristiques générales de l'analyse de données qualitative telles que décrites par Miles et Huberman (2003). La période d'analyse se divise en trois étapes : *la condensation, la présentation et l'élaboration* (vérification des conclusions) qui sont indissociables de l'analyse en elle-même (Miles et Huberman, 2003). C'est pourquoi les étapes de l'analyse sont très proches de celles concernant la collecte des données et sont identifiées par Gagnon (2005a) comme étant : *l'épuration, le codage et l'analyse de ces données*. Ce sont ces étapes qui ont guidé le traitement et l'analyse des données de ce projet de recherche.

L'épuration

Selon Gagnon (2005a), cette étape consiste à vérifier que chaque donnée soit en relation avec l'objet d'étude afin de conserver seulement celles qui correspondent à la stratégie de codage envisagée. Dans le cadre de l'analyse du verbatim des entretiens, seules les données concernant la manifestation de stratégies d'intervention pouvant être liées au développement du langage oral et des conduites discursives ont été conservées. Pour les observations, il n'y avait pas de travail d'épuration à effectuer proprement dit puisque ce processus avait déjà été réalisé à l'aide de la grille d'observation qui a permis une sélection pointue des données dès leur collecte.

Le codage

Cette seconde étape de l'analyse consiste, comme le mentionne Gagnon (2005a), à identifier les passages de textes qui évoquaient des concepts liés à l'objet d'étude. Dans le

cadre de cette recherche, certaines catégories étaient directement liées au cadre de références, tandis que d'autres étaient directement inspirées de phénomènes observés venant ainsi rejoindre la définition de catégories conceptualisantes présentées Paillé et Mucchielli (2012) issue de la tradition de la théorie ancrée. Comme le mentionne Crahay (2006), les réalités humaines étant polymorphes, les méthodes de traitement et d'analyse des données doivent elles aussi être plurielles. En fait, cette approche ouverte de l'analyse de contenu a permis de tenir compte des différentes réalités observées. Il s'est donc avéré nécessaire de considérer des éléments émergents de l'analyse qui ont permis, d'élargir l'application de l'analyse de contenu à des discours diversifiés fondés sur un mode d'analyse nourri par l'interprétation du chercheur (Wanlin, 2007).

Afin de faciliter l'organisation et le traitement des résultats de la transcription des entretiens (Landry, Bhanji-Pitman et Auger, 2006) l'utilisation d'*Atlas-TI*, un logiciel d'analyse de textes et enregistrements audio/vidéo, a été choisie. Plus précisément, il s'agissait de bien repérer les phénomènes récurrents, pour ensuite les classer en catégories (Gagnon, 2005a). Cette étape était en fait le moment où les phénomènes observés ont été classés à l'intérieur de cet « outil puissant et flexible » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 315) qu'est la catégorie. En traduisant la compréhension des phénomènes observés, la catégorie permet d'accéder directement au sens (Paillé et Mucchielli, 2012).

D'autre part, le contexte réel d'utilisation de la stratégie d'intervention par les enseignantes est venu influencer la classification des stratégies d'interventions répertoriées. En effet, le contexte dans lequel les enseignantes utilisaient une stratégie d'intervention qui contribue au développement du langage oral ou des conduites discursives est venu déterminer son classement dans l'une ou l'autre des sous-catégories prédéterminées ou émergentes (L'Écuyer, 1987). Il s'agissait alors de créer un code bien défini qui reflétait le plus exactement possible le sens contextualisé de la stratégie d'intervention répertoriée (Miles et Huberman, 2003). Ce procédé de codification a été appliqué à chacune des stratégies d'intervention répertoriées ce qui a permis de repérer et de classer l'information pour ensuite la condenser, la comparer et l'interpréter (Van der Maren, 2003).

Ainsi, le processus de codage s'est appliqué sur le verbatim des entretiens ainsi que sur les séances de causerie filmées. Chaque étape de la réflexion analytique a demandé la

création d'un code qui représentait précisément une catégorie ou une sous-catégorie permettant de parcourir rapidement ses retranscriptions (Miles et Huberman, 2003). Ce codage a été validé avec un accord interjuge permettant ainsi de confirmer l'exactitude des récurrences en ce qui concerne les diverses catégories préalablement identifiées. Le taux de correspondance s'est élevé à 84% ce qui est satisfaisant considérant la diversité des stratégies d'interventions utilisées par les enseignantes lors de la causerie et leur lien d'appartenance aux catégories créées préalablement. Cet accord interjuge a rendu possible le passage à l'étape de l'analyse des données.

Analyse des données

La dernière étape du processus concernait directement l'analyse des données. Cette étape consistait à considérer la fréquence avec laquelle revenait les différentes catégories et sous-catégories (quantifier) et d'en dégager le sens afin de mieux comprendre l'objet d'étude (Gagnon, 2005a). Les différentes stratégies d'intervention pouvant être liées au développement du langage oral ainsi qu'au développement des conduites discursives utilisées par les enseignantes à la maternelle 4 ans TPMD en contexte de causerie ont donc pu être classées à partir de catégories établies préalablement. D'autres catégories absentes lors de la création du cadre de référence ont également été intégrées à la grille d'analyse (L'Écuyer, 1987).

L'analyse de contenu a aussi permis de traiter adéquatement les données générées, qui, une fois analysées, sont venues stabiliser l'extraction de sens (Matteson et Lincoln, 2009). Cela signifie que des liens ont pu être établis grâce à la triangulation entre les impressions notées dans le journal de bord, les observations sur le terrain, les séances de causeries filmées ainsi que les entretiens avec les enseignantes. Ce travail d'analyse a permis de mettre en lumière la réalité des enseignantes en tenant compte des précédents chapitres de ce travail de recherche de type qualitatif descriptif; soit la problématique et le cadre de référence. La collecte, le traitement et l'analyse des données se sont donc déroulés de manière itérative (Gagnon, 2005a; Paillé et Mucchielli, 2012) ce qui a permis d'effectuer certaines modifications tout au long du processus dans le but de répondre aux objectifs de la recherche. Le prochain chapitre présente les résultats de cette analyse en lien avec l'objet d'étude.

CHAPITRE IV

Ce chapitre fait état des résultats relatifs aux stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage et des conduites discursives lors de la causerie. Essentiellement, l'ensemble des données à l'état brut donne un portrait général de la situation, mais le traitement et surtout l'analyse de ces dernières a permis de mettre en évidence les résultats, d'établir des liens et, maintenant, de les présenter de manière organisée et significative (Hatzfeld et Spiegelstein, 2000).

Il s'agissait donc dans un premier temps de :

- a) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie.
- b) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie.

Le contexte dans lequel s'est déroulée la collecte de données a aussi permis de mettre en lumière certaines stratégies émergentes pouvant être liées au développement du langage oral et des conduites discursives. Elles seront également présentées dans le chapitre qui suit.

Les extraits retenus ont été choisis pour leur capacité à livrer l'essentiel des propos recueillis. Ainsi, il sera plus aisé d'établir une synthèse qui tiendra compte à la fois des assises théoriques présentées précédemment et de la réalité observée. Cette étape significative apporte ainsi une vision authentique directement liée à l'objet de cette étude.

4.1 Caractéristiques des milieux observés

Suite aux entretiens, il a été possible d'identifier certaines caractéristiques communes

concernant l'échantillon. Par exemple, les trois classes se trouvent dans un environnement rural éloigné des centres urbains régionaux. Selon les informations obtenues lors des entretiens semi-dirigés les caractéristiques des familles, dont les enfants fréquentent la maternelle 4 ans TPMD, peuvent être regroupées autour de la précarité des emplois, généralement pour le père, et le faible niveau de scolarité des mères.

Ces réalités semblent avoir une incidence sur plusieurs sphères du développement des enfants dont le développement psychomoteur comme en témoigne Mireille, mais c'est plus précisément en ce qui concerne le développement du langage oral que les enseignantes remarquent les plus grands décalages. Essentiellement, les trois enseignantes interrogées se sentent parfois peu outillées pour faire face aux difficultés qu'éprouvent certains enfants. Par exemple, Joëlle aurait souhaité être mieux préparée au dépistage surtout en ce qui concerne le développement du langage oral. Dès le début de l'année scolaire, elle aurait aimé être en mesure de déterminer ce qui doit être considéré comme un retard ou pas. Elle déclare avoir reçu certaines réponses de la part de la technicienne en éducation spécialisée ce qui lui a permis de mieux appréhender certaines problématiques.

Dans ce contexte d'enseignement particulier, les enseignantes ont toutes trois déclaré effectuer un travail de dépistage visant à cibler les difficultés scolaires des enfants, mais également les situations socio-économiques auxquelles certaines familles font face. Elles considèrent devoir remplir un rôle dépassant souvent la responsabilité d'une enseignante œuvrant dans un milieu plus aisé. En fait, les enseignantes ont affirmé faire un suivi plus étroit des familles pour voir à ce que les enfants aient tout ce dont ils ont besoin pour venir à l'école, et ce, tant en ce qui concerne les services de soutien que l'organisation matérielle.

Elles témoignent ainsi de l'importance de leur travail auprès des enfants et considèrent que la maternelle 4 ans TPMD permet de bien préparer les enfants, qui la fréquentent, à l'entrée en maternelle 5 ans, mais également, selon Martine, elle serait l'occasion pour certains enfants de vivre un premier contact avec un environnement à vocation éducative.

Plus précisément, Mireille et Joëlle utilisent le *Projet de programme d'éducation préscolaire : maternelle quatre ans temps plein en milieu défavorisé* (MELS, 2013) comme

référence pédagogique. Quant à Martine, elle ignorait son existence. Elle évalue les enfants de 4 ans de sa classe, selon les quatre premières compétences du *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (MEQ, 2001). Cette adaptation résulte d'une concertation entre elle, la directrice de l'école et la conseillère pédagogique de la commission scolaire.

4.2 Services offerts aux enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD

Il est reconnu que certains enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD ont souvent des besoins spécifiques liés à des facteurs de risques pouvant être associés à leur environnement familial (Duval et Bouchard, 2013; Japel, 2008; Park, 2005). Dans le but de bien situer le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche, il apparaît nécessaire de s'intéresser à la complexité de l'accès aux services de soutien pour ces enfants à besoins particuliers.

En effet, comme l'a rappelé Mireille lors d'un entretien, les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD ne relèvent pas du même ministère gouvernemental que ceux qui fréquentent les maternelles 5 ans en ce qui concerne l'accès au soutien scolaire comme le service en orthophonie, en psychologie ou en travail social. Les enfants de 4 ans ne sont pas encore considérés comme relevant du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ce même si le programme de formation auquel les enseignantes se réfèrent est rédigé par ce même ministère. Ils relèvent plutôt du ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine puisque le projet de classes maternelles 4 ans TPMD est un programme préscolaire qui, au moment de la collecte des données, ne faisait pas encore partie intégrante du programme de formation de l'école québécoise.

Ainsi, pour obtenir un soutien personnalisé pour un élève en difficulté, l'enseignante doit se référer aux procédures du Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine tandis que les élèves qui fréquentent la maternelle 5 ans peuvent compter sur les services de soutien offert à l'intérieur de la structure scolaire relevant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Par conséquent, les élèves de la maternelle 4 ans TPMD, qui ont besoin de services adaptés, comme l'orthophonie, sont dirigés au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (C.L.S.C) de la région. Ceci implique que les familles doivent effectuer les démarches elles-mêmes auprès du C.L.S.C le plus près, et ce, en dehors du cadre scolaire. De son côté, Martine déplore cette situation, qui, selon elle, complique le processus d'accès aux services de soutien.

Malgré que l'accès aux services personnalisés soit parfois difficile pour un enfant ayant des besoins particuliers, il reste que certaines mesures de soutien sont accessibles dans les classes de maternelles 4 ans TPMD. Il est important de spécifier que les services disponibles varient d'une commission scolaire à l'autre et même d'une école à l'autre. D'ailleurs, chacune des enseignantes interrogées a accès à des services différents autant en ce qui concerne l'accompagnement pédagogique que le nombre d'heures attribuées.

Par exemple, Mireille bénéficie de l'aide d'une technicienne en éducation spécialisée qui l'assiste dans sa classe à temps complet. Cette technicienne s'occupe principalement de la gestion de la classe et présente quelques activités, comme le bricolage. Aussi, elle anime les périodes de psychomotricité. Pour Martine, l'accès aux services de soutien se résume à trois heures d'orthopédagogie par semaine en classe puis elle choisit deux enfants qui ont droit à deux heures de service d'orthophonie individualisé par mois.

Pour sa part, Joëlle reçoit l'aide d'une technicienne en éducation spécialisée, 12 heures par semaine. Cette technicienne propose des activités favorisant le développement du langage et l'acquisition du vocabulaire de manière individuelle. Cependant, elle constate que les initiatives et les compétences des techniciennes en éducation spécialisée varient selon leurs intérêts et leur spécialisation, ce qu'elle déplore.

Ces exemples d'offre de services épars viennent appuyer le fait que les enseignantes interrogées considèrent généralement qu'il pourrait y avoir une meilleure coordination des services de soutien offerts aux enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD.

4.3 Regard des enseignantes sur la causerie

Les entretiens ont permis d'obtenir des informations précises concernant, notamment, le déroulement et l'animation de la causerie. Cette activité pédagogique se déroule généralement à la première période du matin et sa durée varie entre 15 et 25 minutes. Les enseignantes débutent, le plus souvent, la conversation en questionnant les élèves à tour de rôle. Cette brève description correspond au contexte général dans lequel se sont déroulées les causeries observées. En ce qui concerne l'animation de la causerie, chacune des enseignantes en a une vision plus personnelle.

Pour Mireille, cette activité pédagogique permet aux enfants de chercher dans leur mémoire des souvenirs de la veille ou de la fin de semaine. Ils font l'effort de trouver dans leur tête quelque chose à raconter. Mireille utilise ces périodes de rassemblement pour aborder certains sujets : *« J'ai beaucoup aimé la causerie sur les dinosaures. C'était intense la participation. Ils voulaient tous répondre ou ils essayaient au moins. Si j'ai un ami qui ne me répond pas, je vais lui poser une question, il va me répondre pareil. Il va être capable de me nommer un élément qu'on a appris sur ce dinosaure-là. »* [MIV1, p.21, L23-27]. Elle peut ainsi transmettre des informations et valider l'acquisition de connaissances sur les thèmes abordés.

De son côté, Joëlle voit la causerie comme une occasion d'écouter, d'apprendre à connaître ses élèves et prendre aussi quelques notes. Elle porte une attention particulière à ce que les enfants racontent pour évaluer où ils en sont, par exemple, dans le développement du langage oral. Elle n'hésite pas à aller discuter avec eux pendant la journée de manière individuelle pour valider ses observations. Cependant, la causerie peut aussi viser des objectifs différents. Joëlle, tout comme Mireille, considère la causerie comme une période intéressante pour permettre aux enfants d'acquérir de nouvelles connaissances : *« Parfois j'en profite pour expliquer ou donner des connaissances, des mini-leçons... Souvent le lendemain ça arrive que je fais un petit rappel de ce qu'on a vu hier pour voir ce qui est retenu ou appris comme quand on a fait notre thème des couleurs, j'en avais parlé beaucoup, après ça, on faisait les exercices, j'expliquais ce qu'on allait faire aujourd'hui. Le lendemain, je rappelais qu'on avait vu les couleurs primaires. Ils les*

renommaient parce que ça restait dans le même thème de la même semaine. » [JV1, p.12, L8-15].

Par contre, Martine fait une réelle distinction entre le moment consacré à la causerie et celui réservé aux apprentissages : « *Je ne donne pas de petites leçons pendant la causerie. On peut être assis au tapis, mais souvent c'est aux tables que j'aborde un autre sujet.* » [MAV1, p.8, L20-25]. Martine accorde une attention particulière à la causerie et considère ce moment d'échange comme une occasion, pour les enfants, de prendre la parole : « *Au début de l'année, c'est sûr que je prends plus de place. À mesure qu'ils se sentent plus à l'aise qu'ils ont compris comment ça marchait, qu'ils se sont mis à faire des interventions pertinentes et même entre eux, que c'était pertinent... Moi, je me suis retirée. La causerie, moi je pense que c'est un espace à eux. C'est eux qui échangent, c'est eux qui ont la parole vraiment pendant un court moment. C'est certain que si je n'arrête pas de jacasser, ils ne parleront pas.* » [MAV2, p.5, L25-32].

C'est donc dans le contexte de la causerie qu'il a été possible d'observer différentes stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes participant à ce projet de recherche. Dans la partie qui suit seront présentées plus précisément, les différentes stratégies d'intervention qui sont reconnues pour leur contribution au développement du langage oral.

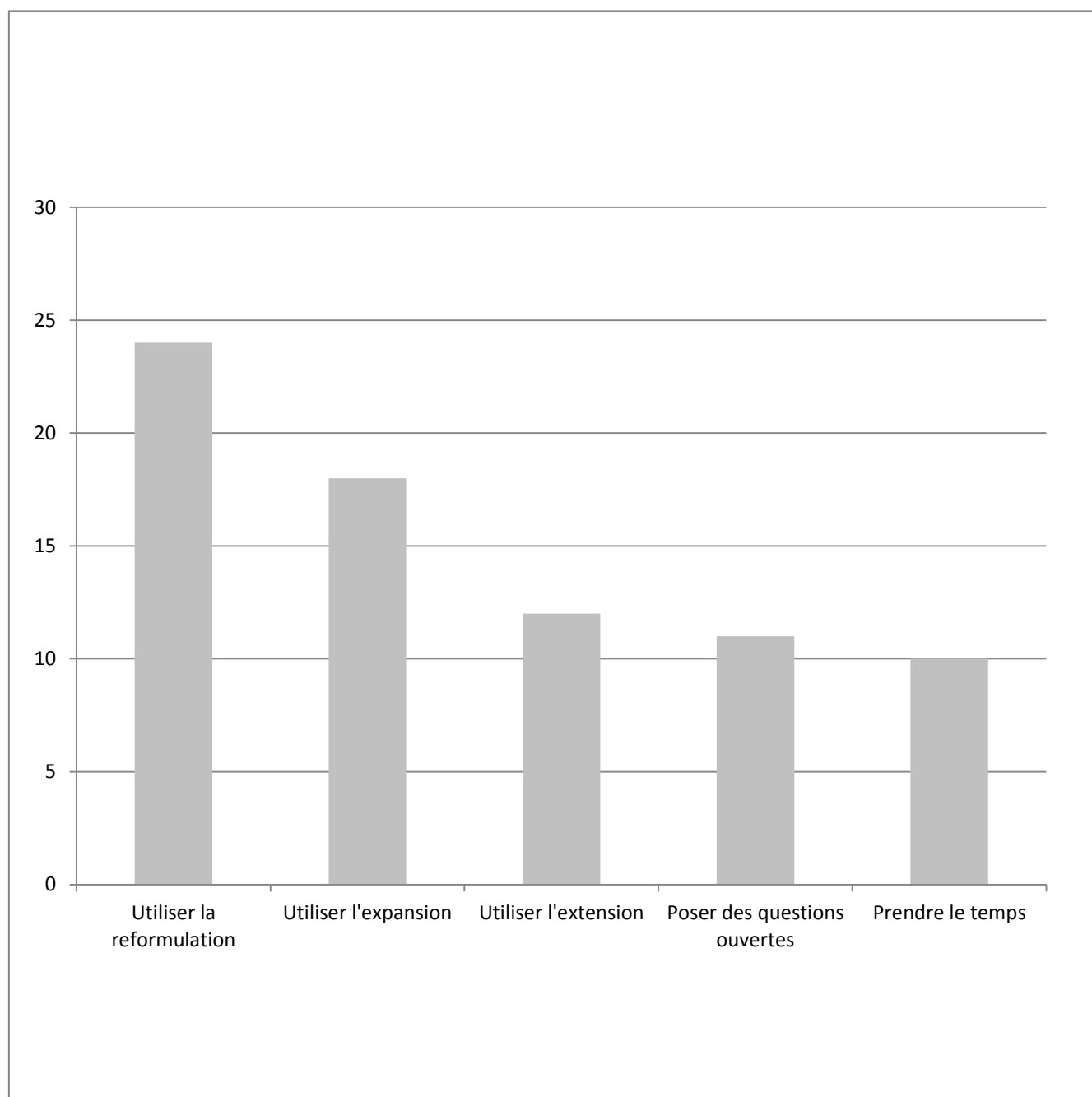
4.4 Présentation des résultats relatifs au premier objectif de la recherche

D'abord, il importe de rappeler que le premier objectif de la recherche visait à documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie. Pour atteindre le premier objectif, cette activité pédagogique a été observée à trois reprises dans chacune des classes. De plus, les propos recueillis lors des entretiens semi-dirigés et les entretiens d'explicitation sont venus compléter les données obtenues par le biais des observations. Cette contribution a permis de fournir une description riche et détaillée de l'objet étudié. Aussi, une synthèse, tenant compte de la récurrence de ces stratégies, ainsi que de la manifestation de stratégies émergentes observées, sera présentée afin de mettre en lumière la réalité des enseignantes dans les milieux observés.

4.4.1 Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral lors de la causerie

Pour une description plus riche et détaillée des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral lors de la causerie, certaines stratégies répertoriées dans le cadre de référence ont été reformulées. Ces ajustements ont fait place à des appellations plus précises, par exemple, *Utiliser des stratégies reconnues pour favoriser le développement du langage oral* s'est vue scindé en trois stratégies distinctes : *la reformulation, l'expansion et l'extension* qui, tel que mentionné dans le cadre de référence, sont des stratégies d'intervention ayant chacune leur fonction respective. Il a d'ailleurs semblé naturel de les présenter séparément puisqu'elles se sont manifestées de manière distincte lors des différentes causeries observées. Ces précisions ont donc permis de peaufiner l'analyse des données permettant de mettre en évidence différentes stratégies en créant des catégories plus représentatives de la réalité des enseignantes et de leurs élèves *in situ*. Le Tableau 9 présente, selon leur occurrence, les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral lors de l'animation de la causerie.

Tableau 9 : Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral lors de l'animation de la causerie



Les sections qui suivent exposent les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement du langage oral dans le contexte de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD ayant été observées sur le terrain. Elles feront donc l'objet d'une présentation détaillée selon leur occurrence qui se situe, comme présenté dans le tableau 8, entre 24 et 10, pour cette catégorie de stratégies.

4.4.1.1 Utiliser la reformulation

La reformulation (24 occurrences) consiste à reprendre le propos de l'enfant en y apportant les corrections nécessaires essentiellement en ce qui concerne la prononciation ou parfois l'inversion d'un son. Il a été observé que les trois enseignantes recourent à cette stratégie et l'extrait suivant illustre l'utilisation qu'en fait Martine qui reformule le propos de Julien :

Martine : Et toi Julien qu'est-ce que tu vas faire pendant l'été?

Julien : Va été pêcher.

Martine : Oui.

Julien : Y'a mis un « ro » poisson!

Martine : Un « gros » poisson, oui...

[MAC, 10 :21.47-10 :34.54]

À ce moment, Martine prend soin d'insister sur la prononciation du son « gr » au début du mot. Elle ne corrige pas tous les petits détails qui ne correspondent pas à un énoncé correct en ce qui concerne la syntaxe ou la grammaire. Interrogée sur le sujet, Martine ne croit pas qu'il soit nécessaire de reprendre les enfants sur tout et tout le temps elle donne l'exemple de Savanah : « *Si elle m'explique le dessin qu'elle est en train de faire ou qu'on est en train de jouer et qu'elle m'a fait à manger, qu'on interagit, je vais me permettre de la reprendre. Mais je ne le ferai pas devant tout le monde, elle serait mal à l'aise.* » [MAV1, p.29, L20-26]. Pour un autre enfant, qui inverse le « n » et le « m » dans le mot « camion/canion », elle reformule à chaque fois et insiste parfois pour qu'il répète le mot correctement. Elle adapte donc son intervention en fonction des difficultés et des

caractéristiques de chacun.

Pour Mireille, la stratégie *Utiliser la reformulation* ne se résume pas seulement à reprendre les mots de l'enfant et à les reformuler correctement. Elle accorde une importance particulière à la reformulation de la phrase, puisqu'elle considère que l'utilisation de cette stratégie permet aux autres enfants du groupe de bien comprendre les propos de l'enfant qui a la parole, mais dont les mots ne seraient pas toujours compréhensibles. En définitive, elle considère qu'*Utiliser la reformulation* facilite la compréhension du discours de certains enfants qui auraient de la difficulté à prononcer les mots correctement. Ensuite, elle croit que cette stratégie leur permet d'effectuer des apprentissages. En reformulant les mots que les enfants ne prononcent pas correctement, elle considère que, de cette manière, ils apprennent à bien s'exprimer.

Joëlle utilise également la stratégie d'intervention *Utiliser la reformulation*. Lors de l'entretien semi-dirigé et de l'entretien d'explicitation, elle n'a fait aucune allusion à cette stratégie comme étant nécessairement une stratégie éprouvée ou ayant une influence positive sur le développement du langage oral chez les élèves. Cependant, il a été observé qu'elle l'utilise à plusieurs reprises lors de l'animation de chacune des causeries. Ainsi, de manière spontanée, Joëlle reformule, comme ses collègues, les mots inaudibles ou qui ne sont pas prononcés correctement.

En résumant les propos des enseignantes concernant la stratégie *Utiliser la reformulation*, il apparaît qu'elle peut être utilisée de manière spontanée, mais également avec une intention de correction qui consiste à reprendre la prononciation de mots contenant des erreurs pour proposer des modèles corrects. Ces reformulations peuvent également servir la discussion en rendant les propos clairs et compréhensibles pour les autres élèves qui participent à l'activité.

4.4.1.2 Utiliser l'expansion

L'expansion (18 occurrences) consiste à reprendre le propos de l'enfant et à l'inclure dans une phrase souvent plus complexe. La plupart du temps, la stratégie *Utiliser l'expansion* a été utilisée par les enseignantes afin de préciser le propos de l'enfant comme dans l'exemple suivant :

Mireille : Et toi Julia, comment as-tu trouvé ça parler devant les parents?

Julia : Gênée...

Mireille : Tu étais gênée un petit peu. As-tu aimé ça quand même?

Julia hoche la tête et fait signe que oui.

[MIC, 11 :24.01-11 :30.89]

Dans ce cas, Mireille a utilisé le mot prononcé par Julia puis elle l'a intégré dans une phrase plus complexe. Lorsque les enseignantes utilisent cette stratégie, la plupart du temps, la discussion suit son cours normalement, il n'y a pas d'interruption. Il s'agit souvent de mieux contextualiser le ou les mots de l'enfant pour les rendre plus compréhensibles pour les autres. À priori, l'utilisation de la stratégie *Utiliser l'expansion* vise à proposer une structure plus complexe d'expression orale où l'enseignante modélise une phrase un peu plus complexe avec une structure correcte pouvant ainsi servir de modèle. Il peut également arriver que cette stratégie soit utilisée afin de recadrer la discussion. Comme dans l'exemple suivant où Martine reprend le propos de Victor dans une phrase qui servira à inciter l'enfant à revenir au sujet de discussion en cours qui ici consistait à nommer une activité qu'il avait aimée et une qu'il n'avait pas aimé au cours de l'année scolaire :

Martine : Victor toi?

Victor : Moi... Madame, est-ce qu'il va y avoir un jeu gonflable aujourd'hui?

Martine : Non, pas cette année. On va au Village Viva Vacances à la place.

Victor : Haaa... C'est pas drôle...

Martine : Alors qu'est-ce que tu aimes moins à l'école, c'est quand il n'y a pas de jeux gonflables à la fin de l'année?

Victor : Non, c'est pas ça...

[MAC, 10 :48.87-11 :15.40]

Et la discussion reprend. Victor répondra à la question de départ en affirmant qu'il n'aime pas la bagarre à l'école et qu'il aime la récréation. Dans ce cas, le propos de l'enfant est repris dans une phrase plus complexe qui signifie que l'enseignante a bien compris ce qu'il voulait exprimer, mais elle rappelle également le sujet de la causerie. Cette forme d'utilisation de la stratégie *Utiliser l'expansion* est évidemment plus rare, mais demeure une manière intéressante de rappeler le sujet de la discussion.

4.4.1.3 Utiliser l'extension

L'extension (12 occurrences) se résume à ajouter un mot ou un commentaire à ce qui est énoncé par l'enfant au départ. Dans l'exemple suivant, Joëlle ajoute un commentaire qui vient étayer l'énoncé d'Anne qui parle de son chien :

Anne : À cause, mon père, il est allé chez la coiffeuse pour faire couper les poils à mon chien.

Joëlle : Ha parce que c'est l'été et il va avoir moins chaud.

Anne : Oui. Son poil est court. On voit un bouton sur son dos.

[JC, 13 :29.63-13 :38.02].

Joëlle emploie, dans le précédent exemple, la stratégie d'intervention *Utiliser l'extension*, c'est-à-dire qu'en ajoutant un commentaire, elle permet de contextualiser les propos d'Anne. Ce qui semble avoir encouragé Anne à poursuivre ses explications en poursuivant sur le sujet du toilettage de son chien qui sent bon parce qu'il a eu un shampoing.

4.4.1.4 Poser des questions ouvertes

Ces questions ouvertes (11 occurrences) ont pour but d'amener l'enfant à préciser son propos ou à établir d'autres liens qui lui permettent de développer davantage sa pensée contrairement aux questions fermées ou à choix restreint qui suscitent des réponses de type oui, non, peut-être ou des réponses attendues. Ainsi, la stratégie d'intervention *Utiliser des*

questions ouvertes offre souvent l'occasion à l'enfant d'aller vers une construction ou une consolidation de connaissances. Ces questions représentent donc un certain défi cognitif. Dans l'exemple qui suit, Joëlle ouvre la discussion sur un phénomène météorologique :

Elliot : ... Pis là l'eau tombait du carpot!

Joëlle : Pourquoi l'eau tombait, il y avait un trou?

Elliot : Non, il pleuvait.

Joëlle : Il ne pleuvait pas hier... Il faisait chaud. Je pense que ce n'était pas de la pluie. La neige a fondu et elle tombait du carpot. Pourquoi il fait plus chaud?

Léanne : Parce qu'il fait soleil!

Joëlle : Oui. Quelle saison vient après l'hiver? [J, JB, S1,]

Ces échanges se sont poursuivis, quelques instants, sur le thème du printemps et des sucres un thème que Joëlle prévoyait aborder au cours des prochains jours. L'enseignante en a profité pour rappeler aux enfants, que bientôt, aurait lieu, les activités de la cabane à sucre à l'école. Pour Joëlle, il est important de saisir les occasions qui se présentent pour poser des questions qui permettent d'éclaircir certains concepts. Elle explique : « *Oui, je fais du pousse sur l'idée de l'enfant. Pour utiliser le sujet qui est là spontanément. Je voyais qu'il ne comprenait pas pourquoi, l'eau tombait alors qu'il ne pleuvait pas. On a pris le temps de jaser pour savoir, expliquer, émettre des hypothèses pour expliquer le phénomène de la neige qui fond et qui fait de l'eau* ». [JV1, p.9, L4-11]. Elle témoigne ainsi du fait que la stratégie d'intervention *Utiliser des questions ouvertes* amène souvent des réflexions plus complexes comme la formulation d'hypothèses.

Il a également été observé que Martine emploie la stratégie d'intervention *Utiliser des questions ouvertes* afin d'amener l'enfant à préciser sa pensée ce qui l'incite souvent à réfléchir pour aller plus loin dans son explication. Lors d'une causerie portant sur le thème du poisson d'avril, un enfant propose de mettre des trappes à souris pour jouer un tour. C'est dans ce contexte que Martine pose une question ouverte :

Martine : Ça fait mal une trappe à souris... aurais-tu une autre idée?

Evans : Je pourrais mettre des gros piquants dans son bain.

Martine : Quelle sorte de gros piquants?

Evans : Non, pas des gros piquants, des anguilles électriques!

[MAJB, S2]

Ainsi, la stratégie d'intervention *Utiliser des questions ouvertes* amène l'enfant à imaginer d'autres idées ce qui sollicite la fonction heuristique du langage, mais elles peuvent aussi, plus simplement, lui permettre de préciser sa pensée.

4.4.1.5 Prendre le temps

En fait, la stratégie d'intervention *Prendre le temps* (10 occurrences) signifie que l'enseignante libère un espace, par exemple, en marquant une pause dans la discussion, afin de permettre à l'enfant de retrouver son idée ou de réfléchir dans le but de donner une réponse à une question posée. Il a été observé que Martine et Joëlle ont laissé, à quelques reprises, du temps à certains enfants pour leur permettre de réfléchir et d'avoir la possibilité de réintégrer eux-mêmes la discussion. Plus particulièrement, Joëlle voit ces moments de pause comme une façon de faire comprendre à l'enfant qu'il peut prendre le temps de s'ouvrir aux autres.

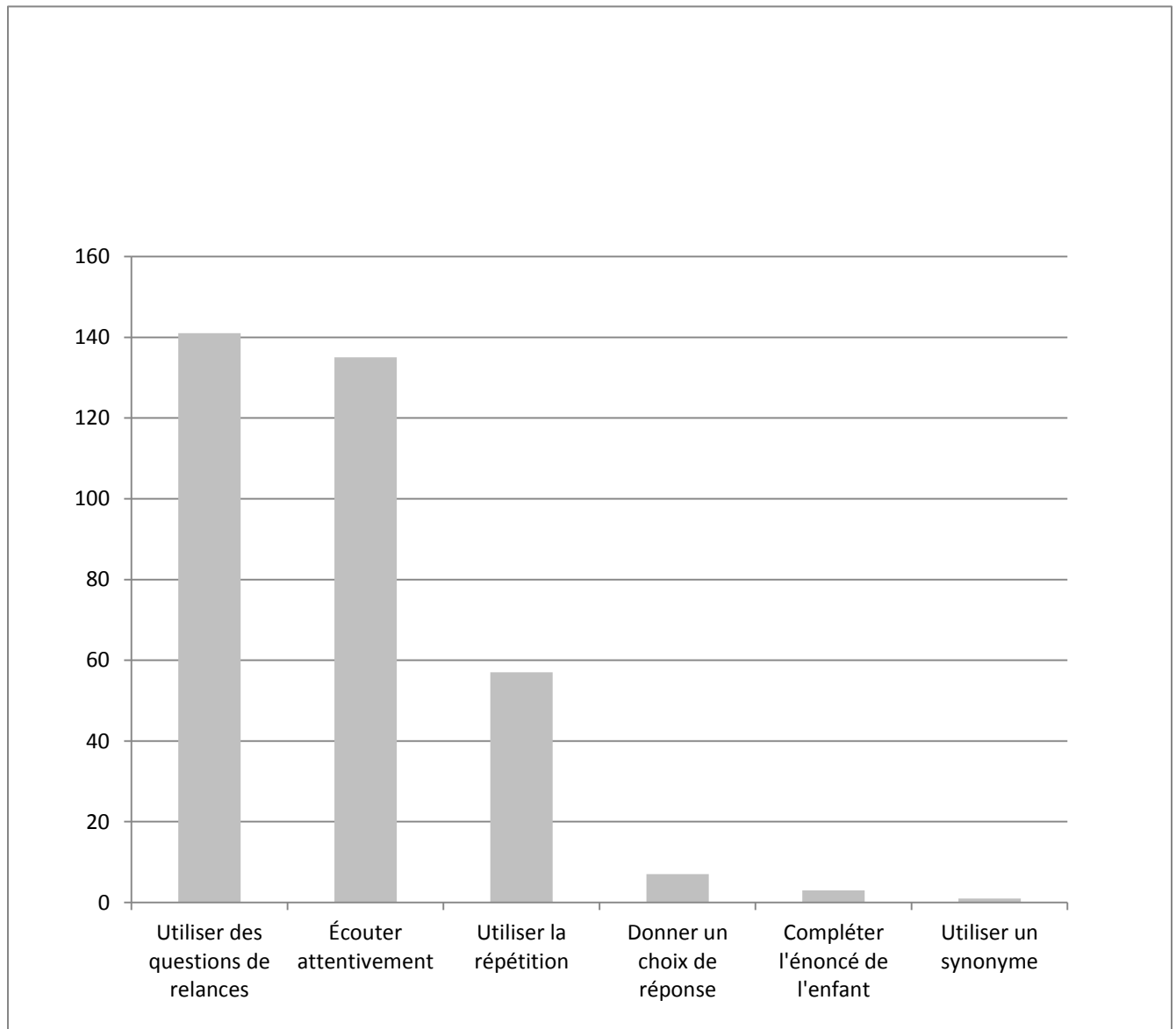
Dans la plupart des situations considérées, cet arrêt permettait effectivement à l'enfant de trouver une idée et de poursuivre la discussion, mais parfois, si l'attente se prolongeait sur plus de 30 secondes, les enseignantes posaient des questions de relance pour apporter leur soutien. En ce qui concerne Mireille, les observations révèlent que l'hésitation d'un enfant était rapidement prise en charge par l'utilisation de stratégies comme *Compléter l'énoncé de l'enfant*, *Donner un choix de réponse* ou *Utiliser des questions de relance* lui laissant ainsi peu de temps pour réfléchir et poursuivre la conversation par lui-même. Ces stratégies émergentes seront définies dans la partie qui suit.

4.4.2 Les stratégies émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement du langage oral lors de la causerie

Lors des observations sur le terrain, il est apparu que les stratégies répertoriées dans le cadre de références de ce travail de recherche n'étaient pas les seules à être utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de l'animation de la causerie. Ces stratégies émergentes ont été observées à plusieurs reprises, et ce, chez les trois enseignantes, reflétant ainsi leur réalité professionnelle.

Les stratégies émergentes seront décrites et classées selon leur occurrence qui se trouve entre 141 et 1. Malgré que les occurrences aient de grands écarts dans cette catégorie, les stratégies émergentes représentent un réel intérêt lié à l'objet de cette étude et proposent des pistes intéressantes de discussion qui seront abordées dans le chapitre suivant. Le tableau 10 présente chacune des stratégies émergentes, observées selon leur occurrence, qui se situent entre 141 et 1, pouvant être liées au développement du langage oral lors de l'animation de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD.

Tableau 10 : Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement du langage oral lors de la causerie



Les sections qui suivent exposent les stratégies d'intervention émergentes pouvant être liées au développement du langage oral lors de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD ayant été observées sur le terrain. Elles feront donc l'objet d'une présentation détaillée selon leur occurrence tel que présenté dans le Tableau 10, pour cette catégorie de stratégies.

4.4.2.1 Utiliser des questions de relance

Comme présenté dans le Tableau 10, la stratégie *Utiliser des questions de relance* a été utilisée à plusieurs reprises par les enseignantes (141 occurrences). Ces questions n'ont pas ici la fonction d'amener l'enfant à pousser plus loin sa réflexion en vue d'acquérir certaines connaissances. Elles sont principalement utilisées pour permettre à l'enfant de parler davantage. Il a été observé que cette manière simple de questionner l'enfant permet souvent de relancer la discussion comme explique Joëlle : *Je pose des questions pour les aider à parler plus, pour susciter le sujet, justement. Pour qu'ils parlent d'eux, qu'ils participent. On pose des petites questions, souvent c'est : qu'est-ce que t'as fait hier? Qu'est-ce que tu as mangé ce matin? Ou aller rechercher ce qu'il m'a dit hier pour connaître la suite.* [JV1, p.15-16, L 32-8].

Selon les enseignantes interrogées, la stratégie d'intervention *Utiliser les questions de relance* permettrait également à l'enfant de préciser sa pensée et de clarifier son propos. Selon l'expérience de Mireille, les précisions ainsi générées à l'aide des questions de relance peuvent également donner la possibilité aux autres enfants de mieux comprendre le propos exprimé parce qu'il se précise à mesure que l'enseignante pose des questions et par les réponses données.

De plus, cette stratégie d'intervention peut également être utilisée par les enseignantes, comme Martine en témoigne dans l'extrait suivant où elle parle d'un enfant qui questionne son copain: « *S'il pose une question pour clarifier, ça veut dire que quand il y a un ami qui parle, il a écouté, il a compris. En fait, il a compris qu'il n'a pas tout compris. Et l'autre, ça l'oblige à clarifier sa pensée. C'est ça la communication finalement.* » [MAV2, p.7, L19-22]. Ainsi, même si les questions de relance sont souvent

très simples, elles semblent permettre à la conversation de se poursuivre. La stratégie *Utiliser une question de relance* qu'elle soit employée par l'enseignante ou un pair permet, généralement, à l'enfant qui parle de préciser son propos.

4.4.2.2 Écouter attentivement

Dans le contexte de la causerie, l'enseignante se présente souvent comme un modèle en adoptant un comportement d'écoute envers l'enfant qui a la parole. L'utilisation de la stratégie d'intervention *Écouter attentivement* (135 occurrences) s'est souvent manifestée par de petits signes non verbaux par exemple, un hochement de tête, ouvrir grand les yeux, mais, la plupart du temps, elle a pu être observée dans les courtes réponses ou de petites questions de relance que posent les enseignantes. Dans l'extrait suivant, Martine combine quelques stratégies d'écoute active qui viennent soutenir et encourager Xavier dans la prise de parole :

Xavier : Pendant mes vacances... je vais aller faire des choses avec mon oncle et la pelle mécanique.

Martine : Il a une pelle mécanique ton oncle?

Xavier : Oui, oui, oui! Est orange!

Martine hoche la tête.

Xavier : Parce que c'est moi, tout seul, qui va la conduire.

Martine ouvre grand les yeux.

Martine : Je pense que c'est une plaisanterie que tu me fais là. Les enfants de 5 ans ne conduisent pas des pelles mécaniques... tout seul!

Xavier : Je vais être embarqué sur lui et mon oncle va me dire où et tout.

Martine : Haaa!

[MAC, 13 :34.68-14: 05.43]

Ainsi, les interventions de Martine agissent effectivement comme soutien au discours de l'enfant, mais également suscitent l'intérêt des autres qui écoutent la conversation. Trois enfants avaient leurs mains levées et voulaient intervenir et deux autres ont fait des

commentaires spontanés.

De plus, il a été observé que Martine n'intervient pas tout de suite lorsque les autres enfants parlent ou commencent à s'agiter pendant la discussion. Elle s'efforce plutôt de rester concentrée et donne toute son attention à la personne qui parle : « *Je veux vraiment qu'il sente que je l'écoute. Je vois autour les autres qui font des niaiseries, mais j'essaie de me concentrer pour que l'enfant voie que je l'écoute lui, que c'est son tour de parler. Moi, je le regarde, je l'écoute, je demande aussi aux autres de le faire.* » [MAV1 p.28 L12-17]. Elle croit qu'en montrant l'exemple, elle peut inciter les enfants à adopter la même attitude d'écoute lors de la causerie.

4.4.2.3 Utiliser la répétition

La stratégie *Utiliser la répétition* a été assez fréquemment employée par les enseignantes participantes (57 occurrences). Il s'agit de répéter le ou les derniers mots entendus. Cette stratégie peut aussi être associée à la technique de l'écho utilisée pour stimuler le langage. Les derniers mots ainsi répétés par l'enseignante encouragent l'enfant à poursuivre ou à donner davantage d'explications.

Pour Mireille la stratégie d'intervention *Utiliser la répétition* peut permettre au reste du groupe de bien entendre ce qui a été dit, comme elle l'explique dans l'extrait suivant : *Comme tantôt, on avait pas bien compris ce qu'elle avait dit, elle est gênée, elle ne parle pas fort. J'ai répété pour que les autres comprennent sans insister pour qu'elle répète elle-même.* [MIV1, p.18, L34-35]. Cette stratégie a ici servi à faciliter la compréhension, car certains mots n'étaient pas audibles pour les autres élèves.

4.4.2.4 Donner un choix de réponse

À quelques reprises, il a été constaté que les enseignantes utilisaient spontanément la stratégie d'intervention *Donner un choix de réponse* (7 occurrences) avec les enfants qui, de prime à bord, demeuraient silencieux. En ce qui concerne des concepts abstraits comme

les émotions, les choix de réponses semblent permettre aux enfants de faire certains liens entre ce qu'ils ressentent et les mots. Martine témoigne de ce phénomène observé lors d'une causerie où les enfants parlaient de leur jouet préféré : « *Quand je leur demande, c'est quoi ton jouet préféré? Pourquoi tu l'aimes? Tu peux me donner des raisons, des arguments, c'est difficile. Je l'aime parce que je l'aime. C'est leur première réponse. Il y a déjà la maîtrise du vocabulaire qui est difficile, mais en plus il faut aller voir pourquoi je l'aime. Faire l'introspection. Qu'est-ce que ça m'apporte pourquoi ça me fait mmmmmmmmm quand j'ai ce jouet. Le mmmmmmmmm y a-t-il un mot pour exprimer ça? Ça me rend heureux, je me sens en sécurité, ça me rassure, il sent bon, ça me fait penser à maman* » [MAV2, p.11, L11-17]. Martine a utilisé la stratégie *Donner des choix de réponses*, car les mots qu'elle présente permettent à la fois un travail sur l'expression des sentiments ainsi que sur les mots de vocabulaire portant sur un thème précis.

Il a également été observé que la stratégie *Donner un choix de réponses* peut permettre à l'enfant de parler de son vécu par l'intermédiaire de réponses suggérées. Comme dans l'extrait suivant où Joëlle demande des précisions à Victor sur la naissance de son chaton. Il est à noter que Victor éprouve des difficultés de langage qui font que son propos n'est pas toujours compréhensible :

Joëlle : Et toi Victor?

Victor : Minou bébé.

Joëlle : Ha, ton minou a eu un bébé? Quand est-ce ça?

Victor : Ta e an minou bébé...

Joëlle : T'as eu un minou chez toi?

Victor : Oui.

Joëlle : Tu lui as donné un nom?

Victor : Non, le grand minou...

Joëlle : Ouais le grand minou, elle a eu un bébé...

Victor : Oui.

Joëlle : Mais tu ne lui as pas trouvé de nom encore.

Victor : pitit bébé saté...

Joëlle : Peux-tu le flatter?

Victor : Non.

Joëlle : Non, pas encore, il est trop petit?

Victor : Oui, piti.

Joëlle : Il est de quelle couleur?

Victor : Pas le minou « gland »

Joëlle : Oui, mais le petit bébé, il est quelle couleur?

Victor : Bla...n... *on ne comprend pas vraiment le mot prononcé par Victor à ce moment*

Joëlle : Blanc, bleu

Victor : *Rire*

Joëlle : Mais non, pas bleu... Gris peut-être?

Victor : Oui!!!

[JC, 11:52.86-12:46.27]

Lors des observations, il a été possible de constater que ces petites prises de paroles, aussi minimes soient-elles, permettent à certains enfants qui ont de la difficulté à s'exprimer, pour différentes raisons, de le faire avec le soutien que l'enseignante offre en proposant des choix de réponse. Comme l'a expliqué Martine précédemment, cette stratégie peut également permettre un travail plus approfondi sur l'apprentissage de la signification de certains mots de vocabulaire lorsque les choix de réponse proposés sont explicités.

4.4.2.5 Compléter l'énoncé de l'enfant

La stratégie d'intervention *Compléter l'énoncé de l'enfant* (3 occurrences) a été utilisée principalement par Joëlle et Mireille. Elle a été observée dans différentes circonstances par exemple pour compléter une phrase en ajoutant un mot ou comme dans l'échange qui suit entre Joëlle et Anne où les mots qui viennent compléter l'énoncé constituent pratiquement un questionnement :

Anne : Je va voir ma petite sœur aujourd'hui.

Joëlle : Oui! T'avais hâte?

Anne : Oui!

Joëlle hoche la tête en signe d'approbation.

Anne : Et je vais aller la voir à l'hôpital...

Joëlle : ...ce soir... avec

Anne : ...grand-mère!

Joëlle : Avec grand-mère.

[JC, 15 :49.65-16 :04.46]

Dans ce court extrait, Joëlle complète la phrase d'Anne en ajoutant « ce soir » et « avec » ce qui sous-entend qu'elle attend une réponse de la part d'Anne. Ce type d'intervention prolonge un peu la conversation, mais les mots sont choisis par l'enseignante et la réponse fortement suggérée. La conversation étant conduite principalement par l'enseignante. La manifestation de la stratégie d'intervention *Compléter l'énoncé de l'enfant* a été observée dans des situations similaires pour Mireille. Quant à Martine, elle n'a pas utilisé cette stratégie.

4.4.2.6 Utiliser un synonyme

La stratégie d'intervention *Utiliser un synonyme* (1 occurrence) a été mentionnée lors d'un entretien avec Martine où elle énumérait des stratégies qui, pour elle, soutiennent les enfants dans l'apprentissage du langage oral dont *Utiliser des synonymes* ou des mots variés. Si l'enfant parle d'un gros poisson, elle propose d'ajouter des qualificatifs comme *énorme* ou *gigantesque*. Des exercices qui, pour Martine, visent principalement à élargir le champ lexical de l'enfant en utilisant des mots de vocabulaire différents pour qualifier un même objet, un animal, etc.

Les synonymes peuvent également être utilisés pour aider un enfant à comprendre un mot dont il ignore la signification. Lors d'une causerie, Martine demandait à chaque élève ce qu'il avait aimé le plus à l'école et ce qu'il avait aimé le moins. Dans l'extrait suivant, elle clarifie sa question en employant la stratégie d'intervention *Utiliser un synonyme* puis

en choisissant de nouveaux mots qui permettront à Julien de comprendre la question et d'y répondre :

Martine : Qu'est qui était wow pour toi?

Julien : *Julien hausse les épaules.*

Martine : Qu'est-ce qui était bof pour toi à l'école?

Julien : Bof.

Martine : Qu'est-ce qui est ennuyant?

Julien : ...

Martine : Qu'est-ce que tu aimes moins?

Julien : Quand on va le manger.

Martine : Quand tu vas à la garderie pour dîner?

Julien : Oui.

Martine : Haaa...

[MAC, 9 :56.15-10 :15.17]

L'utilisation de synonyme, dans ce contexte, peut aider la communication au sens où l'enfant arrive à comprendre le propos de l'enseignante et à répondre à la question posée ce qui fait qu'il participe à la discussion comme les autres.

Ainsi, en répertoriant les stratégies émergentes pouvant être liées au développement du langage oral, il est possible de considérer leur manifestation *in situ* comme faisant partie intégrante de la représentation de la réalité des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de l'animation de la causerie. La partie qui suit tente de répondre au deuxième objectif de la recherche en présentant dans un premier temps les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives lors de l'animation de la causerie. Ensuite seront présentées les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD également liées au développement des conduites discursives.

4.5 Présentation des résultats relatifs au deuxième objectif de la recherche

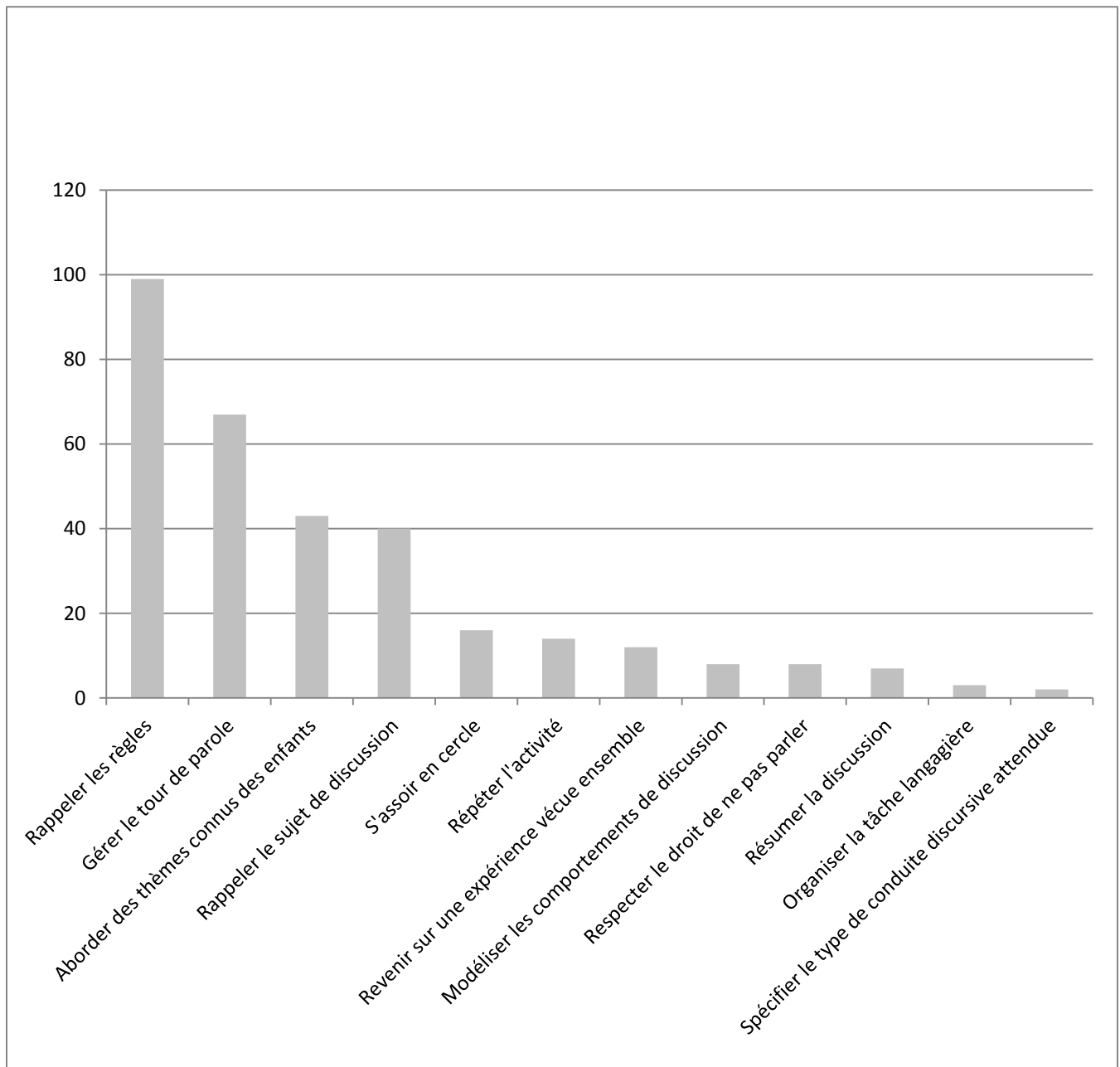
Le deuxième objectif de la recherche visait à documenter les stratégies d'intervention utilisées par des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives. Celles-ci sont attribuables à la construction d'un discours dans un échange collectif. Les conduites discursives sont directement liées à la prise de parole en groupe et permettent de structurer le discours autour de l'expression d'une opinion, d'un questionnement, d'une émotion, etc.

Ainsi, il a été possible d'atteindre cet objectif de recherche en réalisant des observations de causeries sur le terrain et en interrogeant les enseignantes lors d'entretiens. Cette partie du travail de recherche présente les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie.

4.5.1 Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives lors de la causerie

Pour une description plus riche et détaillée des stratégies d'interventions utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD des modifications ont été apportées concernant des appellations dans différentes catégories. Par exemple, la stratégie d'intervention *Donner des consignes de fonctionnement* a fait place à la stratégie *Rappeler les règles*, qui a été observée à plusieurs reprises, et ce chez les trois enseignantes. De plus, la stratégie de *L'étayage* a fait place à une appellation plus précise : *Modéliser des comportements de discussion*. Cette dénomination s'associant plus spécifiquement au développement des conduites discursives. Le Tableau 11 dresse un portrait de la situation.

Tableau 11 : Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives lors de la causerie



Les sections qui suivent exposent les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives dans le contexte de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD ayant été observées sur le terrain. Elles feront l'objet d'une présentation détaillée selon leur occurrence qui se situe, comme présenté dans le Tableau 11, entre 99 et 2, pour cette catégorie de stratégies.

4.5.1.1 Rappeler les règles

La stratégie d'intervention *Rappeler les règles* (99 occurrences) s'est manifestée régulièrement lors des neuf causeries observées, et ce dans toutes classes. En analysant de plus près les données, il a été possible de constater que ces interventions ont eu lieu en moyenne toutes les deux minutes. À quelques reprises les intervalles ont été plus espacés, environ 5 minutes entre les moments d'utilisation de la stratégie d'intervention *Rappeler les règles*. Puis, certaines fois, les interventions se suivaient de très près, toutes les 30 secondes, surtout, lorsque plusieurs enfants parlaient en même temps. Il a également été observé que, plus les enfants interviennent dans la discussion, plus l'enseignante doit faire des rappels, Joëlle explique : « *Quand ça se passe bien et que c'est respectueux, je les laisse faire et, un moment donné, on arrête parce que ça dégénère.* » [JV1, p.14, L18-21]. Ces propos témoignent du juste équilibre à conserver entre le moment où les enfants participent à la discussion de manière spontanée, mais courtoise et le moment où ils n'écoutent plus et que l'ambiance devient bruyante.

Mireille, de son côté, essaie de garder un certain contrôle lorsque les enfants s'expriment sans suivre le tour de parole préétabli. Elle leur demande alors de lever la main avant de s'exprimer et d'attendre d'être nommé. Elle considère qu'il est important d'apprendre à lever la main et attendre son tour. Par exemple, lors de la première observation, Mireille a demandé aux enfants de lever la main pour prendre la parole. Cette causerie était différente des autres, qui se déroulent généralement sur le grand tapis devant le tableau interactif, car elle a eu lieu entre les tables de travail au centre de la classe. Les enfants étaient invités à s'asseoir autour du nid du lapin de Pâques pour y admirer les œufs en chocolat laissés par celui-ci. Les enfants étaient très curieux. Ils posaient des questions,

voulaient toucher les œufs en chocolat dans le nid. Il a été observé que malgré l'excitation ambiante, il n'y eut pas de débordement. Cependant, Mireille n'a pas hésité à retirer de la causerie les enfants qui ne respectaient pas la consigne de lever la main, comme en témoigne cet extrait : « *C'était un défi ce que je leur ai demandé ce matin de rester assis sans pouvoir toucher [en parlant du nid du lapin de Pâques rempli de chocolats]. Tu vois, il y en a qui n'ont pas été capables. C'est une tentation, c'est fort! C'est la magie, on vient de dire que le lapin de Pâques est passé, c'est la magie. En plus, il y avait du chocolat. C'était difficile. Tu vois, j'en ai retiré et ils sont revenus, ils ont compris tout de suite.* » [MI1, p.19-20, L 35-5].

En fait, l'utilisation fréquente de la stratégie d'intervention *Rappeler les règles* consistent principalement à rappeler aux enfants qu'il est important d'écouter la personne qui parle. Par exemple, Mireille récite une comptine pour demander le silence lorsque le ton commence à monter : « *Statue, chapeau pointu, bouche cousue, je ne parle plus* ». [MIJB, S1]. Cependant, il a été observé que le mot « Chut! » est le plus souvent utilisé à cette fin. La plupart du temps, le ou les enfants visés par cette intervention arrêtent de parler et recentrent leur attention sur celui ou celle qui a la parole.

Les enseignantes utilisent également la stratégie *Rappeler les règles* pour demander à un enfant d'arrêter de bouger ou de se repositionner correctement. Pour Martine, les règles sont simples : *Au moment de la causerie, on s'assoit tranquille, on écoute l'ami qui parle et on le regarde*. [MAV2P.4 L4-5]. Cette phrase résume bien pour toutes les enseignantes participantes l'importance d'écouter le plus silencieusement possible la personne qui parle en attendant son tour de parole.

4.5.1.2 Gérer le tour de parole

Lors de la causerie, l'utilisation de la stratégie d'intervention *Gérer le tour de parole* (67 occurrences) peut s'effectuer de différentes manières. Par exemple, Martine utilise des petits bâtonnets identifiés avec le prénom de chaque enfant qu'elle pige après chaque prise de parole pour connaître le suivant. Tandis que Joëlle et Mireille procèdent de gauche à droite permettant ainsi à leurs élèves de s'exprimer à tour de rôle. L'utilisation de la

stratégie *Gérer le tour de parole* revient à plusieurs moments dans la causerie puisque chaque élève est interpellé lorsque son tour de parole arrive.

Cependant, une similitude a été remarquée, dans chacune des classes, il y a un chef du jour qui prend la parole le premier ce qui marque souvent le début de la causerie.

En ce qui concerne la gestion du tour de parole, Martine confie qu'elle a parfois l'impression de « faire un peu la police ». D'un autre côté, elle souligne qu'elle aime donner l'exemple aux élèves en ce qui concerne les comportements attendus lors de la causerie et elle n'hésite pas à raconter des petites tranches de vie comme en témoigne cet extrait : *« Moi aussi des fois je raconte ce que j'ai fait. Quand je vois que c'est pertinent, qu'il s'est passé quelque chose en lien avec ce qu'un enfant vient de me dire. Souvent, quand j'interviens comme ça, je vais essayer des choses qui montrent que moi aussi je peux avoir des émotions, je peux vivre des trucs. Comme, je ne sais pas, en fin de semaine j'avais perdu mon chien. J'étais tellement triste quand je l'ai retrouvé...(grand soupir de soulagement). Parce que ça leur arrive de perdre leurs animaux et de s'inquiéter et tout ça. Et de montrer que c'est normal et que nous autres aussi on... ça permet aussi de parler des émotions »*. [MAV1, p.23, L7-18]

Par contre, Joëlle a une vision différente de son rôle dans l'animation de la causerie : *« Je sers à... je ne sais pas... « l'arbitre »! Je sers à ce que tout se passe bien dans le fond. Je ne suis pas le modèle parce que moi, je ne l'ai pas fait beaucoup de servir de modèle et de raconter ma vie pour les amener à raconter des choses. Des fois, ça finit qu'ils me posent des questions, mais je n'ai pas pris l'habitude de commencer comme ça. Souvent c'est de gérer... »* [VJ1, p.13, L32-38]. Elle veille à ce que les autres écoutent la personne qui parle et au respect de l'ordre préétabli du « chacun son tour ».

Mireille, de son côté, considère qu'elle agit comme un guide lors de la causerie. Par exemple, lorsqu'un enfant a de la difficulté à verbaliser son idée elle lui pose des questions pour l'aider à clarifier son propos. Aussi, elle peut parfois laisser les enfants prendre la parole sans nécessairement suivre l'ordre préétabli. Cependant, elle préfère qu'ils lèvent la main avant de parler *« Normalement il faut qu'ils lèvent la main. Là, je les laisse faire. Mais de temps en temps, si ça va trop loin je leur rappelle : « essaie de lever la main »*. On

apprend à lever notre main. Mais quand je fais une causerie plus dirigée, je les passe tous l'un après l'autre. Je leur dit : « lève pas ta main pour rien mon amour »... Pis je les passe tous l'un après l'autre. » [MIV1, p.16 L13-23].

Il a été constaté que Martine autorisait plus souvent les conversations spontanées à plusieurs. Elle semblait tolérer davantage les petits écarts. Dans cet extrait, elle témoigne de ces expériences de gestion du tour de parole lors de la causerie : *« Moi, quand Frédérique et Laurent se sont mis à interagir et à se répondre. Quand c'est fait comme ça, je les laisse aller. Parce que je trouve ça simple. C'est des beaux échanges. C'est respectueux. C'est dans le sujet. Je ne suis pas certaine qu'ils parlaient du même jeu, mais en tous cas, peu importe... Quand ça arrive moi je laisse faire. Puis, Anne était frustrée parce qu'elle des fois elle jase à tort et à travers avec tous les autres... Je lui fais des rappels; « c'est pas ton tour ». Il y en a qui sont... des « grands talents ». J'en ai quelques-uns, qui, comme Anne, vont dire ouais, mais ce n'est pas ça la règle. C'est pour ça qu'elle a dit à Frédérique : « quand c'est pas ton tour, tu parles pas ». Parce que d'habitude, c'est souvent elle qui va se mettre à parler en même temps que l'autre, elle n'est même pas dans le sujet. Il n'y a pas de conversation. Elle décolle sur autre chose. Ça je ne le permets pas. » [MA1, p.15, L10-33]*

Ainsi, la stratégie d'intervention *Gérer le tour de parole* se manifeste, le plus souvent, lorsque l'enseignante nomme les élèves un à un pour leur donner la parole. Joëlle et Martine avouent ne pas toujours avoir le temps de faire de longues causeries. Joëlle pige parfois seulement cinq noms. De son côté, Martine explique la situation de cette manière : *« Quand on n'a pas beaucoup de temps, je dis : « Tu me racontes juste une chose que tu as faite ». Il a dit : « J'ai joué dehors avec mon frère ». Alors il a dit son affaire et je passe à un autre enfant. En dix minutes on expédie la causerie. Mais quand c'est propice, c'est l'un de pouvoir se laisser aller et de prendre une demi-heure... » [MAV2, p.9, L18-23]*

Il est également possible d'observer la stratégie *Gérer le tour de parole* dans sa forme plus subtile là où les échanges entre les enfants naissent, où les énoncés ne sont plus dirigés uniquement vers l'enseignante. Il y a donc certains moments où les enfants prennent la parole sans nécessairement avoir été nommés par l'enseignante, avoir eu leur prénom pigé ou avoir levé la main. Alors, les règles sont légèrement transgressées pour

servir la discussion de groupe. Chaque enseignante laisse ces échanges avoir cours en considérant ses limites personnelles en ce qui concerne le bruit, la cacophonie ou le respect, ou non, du sujet abordé.

4.5.1.3 Aborder des thèmes connus des enfants

La stratégie d'intervention *Aborder des thèmes connus des enfants* a été utilisée par les trois enseignantes (43 occurrences). Un exemple représentatif de l'utilisation de la stratégie *Aborder des thèmes connus des enfants* consiste à les inviter à raconter leur fin de semaine le lundi matin. Les enseignantes se concentrant ainsi sur des thèmes près du vécu de l'enfant pour débiter la causerie. Questionnée sur le sujet, Martine répond : « *Bien souvent, ça va être en fonction de leur vécu. S'il y avait un congé la veille : « Tu me racontes ce que tu as fait ».* » [MAV1, p.26, L11-13]. Joëlle ajoute : « *C'est toujours en lien avec ce qu'ils connaissent. À la causerie, ils parlent d'eux, ils parlent de maman et ils parlent de papa. Ça vient vraiment de leur petit noyau familial souvent.* » [JV2, p.7, L11-14]. Les enseignantes interrogées parlent également de facilité, d'aisance lorsque le thème de la causerie est près du vécu de l'enfant par exemple, les dinosaures, le lapin de Pâques, la chasse, la pêche, les bébés, les animaux, le poisson d'avril, le père-Noël, etc.

Il arrive parfois que Mireille permette aux enfants de parler de sujets qui n'étaient pas prévus à la discussion, comme elle l'explique dans cet extrait: « *C'est moi qui dois les suivre. Je dois aller où ils veulent aller aussi. Si je n'ai pas atteint mes objectifs, je vais relancer une autre fois, mais après je passe à autre chose. Je les laisse parler de ce qu'ils veulent.* » [MIV1, p.17, L1-4,]. En prenant en compte les thèmes abordés spontanément par les enfants, il arrive que Mireille s'éloigne de son objectif de départ. Martine garde également une ouverture en ce qui concerne les thèmes proposés par les enfants comme elle l'explique : « *Ça arrive que les enfants proposent un thème, dans ce temps-là, je le prends toujours. Ce n'est pas arrivé que je ne le prenne pas, c'est toujours des choses qui ont de l'allure. Des fois je leur demande : « De quoi avez-vous envie de me parler ce matin? ». Et ils me le disent ».* [MAV1, P.27, L19-26].

De plus, Martine n'hésite pas à utiliser la stratégie d'intervention *Aborder des thèmes connus des enfants* pour explorer la fonction heuristique de la langue c'est-à-dire que l'enfant fait appel à son imagination pour répondre aux questions de l'enseignante. Il est intéressant de constater qu'il peut orienter la discussion autrement en posant des questions qui éloignent doucement les enfants de la traditionnelle question « qu'as-tu fait en fin de semaine? ». *« Parfois je les interroge sur leurs goûts personnels, leurs préférences comme avec le jeu Nomme-moi. Je prends seulement les images. Nomme-moi des desserts... des fruits, des légumes. On pige. Ça peut être des moyens de transport, des sentiments... des bonnes odeurs, des affaires qui puent. Ou bien des fois je leur demande d'inventer quelque chose. Bon là en fin de semaine mettons que c'est toi qui choisis ce que tu peux faire. Qu'est-ce que t'as envie de faire? On s'en va dans l'imaginaire. Souvent il faut que je donne des exemples parce qu'ils vont me dire : « J'ai le goût de faire du Skidoo ». Bin oui. Mais tu pourrais faire de l'avion si tu veux. C'est toi qui décides. Veux- tu faire un tour d'hélicoptère?»* [MAV1, p.20-21, L21-15].

Il a également été mis en évidence par Mireille que le thème de la causerie peut être orienté sur un sujet visant certains apprentissages comme elle en témoigne dans cet extrait : *« On peut parler de notre fin de semaine, mais on peut parler d'autre chose. Quand j'ai commencé mon thème sur les dinosaures, bien j'ai posé des questions « qu'est-ce que tu connais sur les dinosaures? » pour faire une petite mise au point. J'avais fait une tempête d'idées au tableau. J'écrivais tout ce qu'ils me disaient. Ils étaient super impressionnés. Je suis restée surprise, il y en a un qui m'a parlé d'environ cinq dinosaures. Et il connaissait plein de choses dessus. C'était ça ma causerie. On allait chercher les connaissances des enfants. Des fois, on en reparle. Je pose des questions. C'est impressionnant parce que même un élève qui a beaucoup de difficultés d'apprentissage, il répond. Il a retenu ce thème, ça le rejoint. Moi, je leur en avais parlé quel thème on pourrait faire, c'est eux qui sont allés chercher les dinosaures. La passion est plus là! ».* [MIV1, p.13-14, L34-12]

Le thème de la causerie s'articule donc, le plus souvent, autour du vécu des enfants, mais il arrive régulièrement que les thèmes varient et que les enfants ou les enseignantes proposent spontanément ou de manière plus organisée, d'autres sujets de discussion.

4.5.1.4 Rappeler le sujet de la discussion

Les enseignantes interrogées considèrent généralement que le bon déroulement de la causerie implique l'utilisation de la stratégie d'intervention *Rappeler le sujet de discussion* (40 occurrences). Ces interventions servent, le plus souvent, à réorienter l'enfant en lui rappelant, par exemple, la question posée au départ pour ainsi lui rappeler le sujet de la discussion et lui permettre de répondre. Dans l'extrait suivant, Martine rappelle plusieurs fois la question de départ à Jimmy qui mettra un long moment avant de bien comprendre ce qu'elle lui demande et de lui répondre :

Martine : Qu'est-ce que tu aimes à l'école?

Jimmy : Je suis allé vite avec le ponton de Pierrot. On est allé vite avec son moteur et on a foncé vrrroummm!

Rires des enfants.

Martine : Jimmy, qu'est-ce que tu aimes beaucoup à l'école?

Jimmy : Faire du bateau vite.

Martine : On ne fait pas du bateau à l'école. On n'a jamais fait de bateau à l'école. À l'école, qu'est-ce que tu aimes faire?

Jimmy : J'aime faire du bateau chez Pierrot.

Martine : Oui, ça va être pendant tes vacances cet été, mais là, pendant que tu étais à la maternelle 4 ans qu'est-ce que tu as aimé faire le plus?

Jimmy : Aller en camping.

Mégane : T'es pas allé en camping!

Jimmy : Mais moi j'en ai un camping.

Martine : Mais Jimmy, tu ne réponds pas à ma question mon homme. Moi je veux savoir qu'est-ce que tu préfères quand tu viens à la maternelle? Qu'est-ce que tu aimes faire?

Jimmy : Aller en camping.

Martine : Est-ce qu'on est allé en camping toi moi et tous les amis ici? Non. Alors qu'est-ce que tu aimes faire avec moi et tous les amis ici?

Jimmy : Du bateau chez Pierrot.

Mégane : Non Jimmy, pas chez Pierrot, ici à l'école.

Christian : T'aime ça faire les récrés? Pas du bateau sinon tu ne vas même pas avancer, on a même pas d'eau ici.

Julien : Ouais...

Martine : Alors Jimmy, qu'est-ce que tu aimes à l'école? Jouer aux blocs, construire un garage...

Jimmy : Oui. Et jouer au camion et construire des garages.

Martine : Bon!

[MAC, 16 :26.34-18 :14.52]

Dans cet extrait, Martine insiste particulièrement pour que Jimmy réponde à la question posée. Elle accueille sa réponse, en lui disant qu'elle comprend qu'il aime faire du bateau, qu'il en fera probablement cet été, mais que ce qu'il raconte ne répond pas à sa question. Elle persévère et les autres élèves viennent même lui prêter main-forte et expliquent dans leurs mots à Jimmy les réponses attendues. Martine finira par utiliser la stratégie *Donner un choix de réponse* pour aider Jimmy. Il réussira ainsi à répondre à la question de départ.

De son côté Mireille considère également qu'il est important que les enfants respectent le sujet de la discussion en cours, elle explique : « *Des fois, il y en a un qui va me parler, mais ça n'a aucun sens ce qu'il me dit... je lui rappelle de rester dans le sujet. J'en ai un que s'il ne parle pas de transformeurs, c'est impossible. Si je lui demande qu'est-ce qu'il a fait en fin de semaine, il va me dire : J'ai joué aux transformeurs rien d'autre et toujours la même chose. C'est important d'apprendre à rester dans la question que je pose aussi. Ce n'est pas toujours facile pour eux. Je vais être obligée d'aller poser une question : il faisait beau, es-tu allé jouer dehors ou qu'est-ce que tu as fait? As-tu fait quelque chose de spécial avec papa et maman?* » [MI1, p.10, L4-16]. Pour faire respecter le sujet de discussion, Mireille utilise donc la stratégie *Utiliser des questions de relance* afin d'aider l'enfant à se rappeler certains détails de sa fin de semaine. Par exemple, elle essaie d'éviter qu'il raconte toujours une histoire de transformeurs en l'orientant vers d'autres souvenirs à l'aide de questions de relance.

Il peut aussi arriver que les enfants, au cours de la causerie, s'éloignent un peu du sujet de discussion. Ce n'est pas seulement en répondant précisément à la question posée

par l'enseignante qu'un enfant démontre qu'il est capable de respecter le thème de la discussion. Pour Martine, cette compétence se développe avec le temps et en s'exerçant : *« À force de le faire, ils le savent si ce qu'ils disent a rapport avec le sujet. Si oui, je vais les laisser parler. S'il dit qu'il a mangé du spaghetti quand l'autre est en train de décrire qu'il est devenu un pépé dans un jeu de rôle. Je vais dire « non ce n'est pas ton tour, écoute-le ». Moi, c'est ça que j'aime quand je vois qu'il y a des échanges dans un cadre... Quand ils interviennent comme ça, c'est parce qu'ils se sont écoutés, ils ont compris, puis il y a un désir de communiquer et d'avoir une communication efficace. »* [MAV2, p.22-23, L34-4]

Dans ce cas, Martine priorise les échanges qui sont en lien avec le sujet de la conversation en cours. Elle laisse les enfants intervenir seulement s'ils respectent le sujet de la conversation. Au fil du temps, ils deviennent plus compétents dans cet aspect subtil de la discussion à plusieurs. Pour elle, et aussi pour les autres enseignantes, une attention particulière est portée au respect du sujet de la conversation en cours et elles n'hésitent pas à utiliser différentes stratégies pour y arriver. Si les enfants participent à la discussion et répondent à la question, c'est qu'ils ont développé une certaine compétence dans la compréhension du bon déroulement d'une discussion à plusieurs.

4.5.1.5 S'asseoir en cercle

Dans les trois classes, des places ont été attribuées aux enfants dès le début de l'année. À leur arrivée, ils s'installent puis attendent le début de la causerie souvent en discutant librement entre eux. Ces échanges sont spontanés et portent sur des thèmes qui les intéressent : Julien parle de la Patpatrouille, Jimmy demande à Maxime où est sa maison, etc. Dans les classes de Mireille et Martine, l'utilisation de la stratégie *S'asseoir en cercle* (16 occurrences), semble instinctive. Elle permet d'être ensemble pour discuter et échanger. Cette organisation particulière est réservée exclusivement à la causerie.

Cependant, la stratégie *S'asseoir en cercle* n'a pas été observée dans la classe de Joëlle. Les enfants s'installent sur un tapis à carreaux. Ils sont placés les uns derrière les

autres face au tableau. Joëlle justifie cette organisation en ces mots : « *J'ai toujours vu ce modèle-là et quand je suis arrivée, j'ai installé tout de suite les places. C'était au début de l'année... c'était simple. Toi, t'as le carré rouge, toi tu as le vert, toi tu as le jaune et c'est resté. Ils ont tous chacun leur place. C'est tourné vers l'avant c'est comme un peu une pratique. L'an prochain c'est comme ça qu'ils vont être assis. En même temps, s'asseoir face à l'enseignant, écouter, position d'écoute, je ne le sais pas, on dirait que ça favorise, la bonne écoute. Ils sont face au tableau, ils sont face à moi quand j'amène mon message, ils sont déjà tournés. Je trouve que quand ils sont en rond, des fois ils sont dos à ce qui pourrait se passer en avant et ça fait des déplacements inutiles. Ils sont obligés de se tourner. J'ai toujours ce modèle-là, placé en rangées.* » [VJ1, p.14, L31-36] Pour Joëlle, cette manière de placer les enfants lui simplifie la tâche en ce qui concerne la gestion de cette période d'échanges. Interrogée sur le sujet, elle reste cependant ouverte à l'idée d'asseoir les élèves en cercle pour la causerie du matin.

4.5.1.6 Répéter l'activité

Lors des entretiens réalisés auprès des enseignantes participantes, il a pu être constaté que l'activité pédagogique de la causerie se tenait tous les jours. C'est en utilisant la stratégie d'intervention *Répéter l'activité* (14 occurrences) qu'elles observent l'évolution des élèves en ce qui concerne le développement de leurs compétences dans la maîtrise du langage oral ou des conduites discursives. En début d'année, Mireille a proposé à ses élèves une amorce particulière pour la causerie. Elle a présenté de petits jeux pour leur permettre d'apprendre à connaître les prénoms de chacun. Elle a également pris le temps de jouer avec eux à des jeux de collaboration pendant la causerie pour que les enfants créent des liens entre eux. Ces jeux sont pour Mireille l'occasion de faire connaissance et de se faire de nouveaux amis. Pour Martine, les premières causeries ont été plus mouvementées : « *Au début, c'était l'anarchie les causeries. Déjà juste de retrouver leur place et s'asseoir, ça prenait une éternité. Ils ne se souvenaient plus où ils devaient s'asseoir. Rester assis, pour plusieurs, c'était une impossibilité métaphysique, ça ne marchait pas! Par exemple Jimmy, c'était impossible! Il y en a plusieurs qui n'ouvraient pas la bouche; Julie, Maxime, Elliot, ça ne disait rien. Quand c'était le temps de la causerie, ils ne se souvenaient plus.*»

[VMA2, p.3, 2-9]. En fait, avec le temps, les élèves répondent de mieux en mieux aux attentes des enseignantes comme en témoigne Joëlle : *« Je me rends compte, depuis le début de l'année, qu'ils sont moins gênés, qu'ils prennent plus leur place, ils interagissent plus entre eux. Avant, ils ne parlaient qu'à moi et c'est tout et maintenant il y a des échanges, ils se parlent entre eux autres. Ils vont un petit peu plus loin. »* [V2J, p.12, L9-13].

En analysant les propos recueillis, il a été constaté que la plupart des enseignantes préfèrent garder une routine stable en ce qui concerne le déroulement de la causerie. Martine souligne l'importance de cette organisation pour elle : *« C'est routinier pour qu'ils sachent, qu'ils soient confortables dans ça, je ne veux pas les déstabiliser en amenant des trucs spéciaux tous les jours. Moi, je veux qu'ils se sentent bien. Il y en a que les surprises, ils ne sont pas confortables avec ça. Ils savent ce qu'ils ont à faire. Ils sont bons. Ils se trouvent bons. Ils sont compétents. »* [VMA1, p.26, L4-7]. Elle complète en ajoutant que c'est déjà beaucoup leur demander de rester assis pendant 15 à 20 minutes à écouter les autres sans, en plus, changer la routine. Joëlle abonde dans le même sens : *« C'est assez long apprendre la routine et le fonctionnement qu'une fois acquis, je ne déroge pas. »* [VJ2, p.12, L35-36]. Bien entendu, elle spécifie que les enfants sont capables de s'adapter à de petits changements, mais elle préfère répéter une routine bien établie.

La stratégie *Répéter l'activité* permettrait donc aux enfants de s'exercer à devenir expert au fil du temps, Martine en parle en ces mots : *« Je pense que ça vient à l'usage, à force d'exiger toujours la même chose, de la constance, à toutes les causeries, c'est comme ça. Au moment de la causerie, on s'assoit tranquille, on écoute les amis, on les regarde. Quand c'est à ton tour de parler, t'es content qu'on te regarde et qu'on t'écoute, alors maintenant, tu vas donner le même service aux autres. »* [MCL2, p.4, L2-6]. Ainsi, en participant régulièrement à la causerie, en observant les pairs et en étant guidés par l'enseignante, les élèves auraient la possibilité de s'exercer à prendre la parole en groupe.

4.5.1.7 Revenir sur une expérience vécue ensemble

La stratégie d'intervention *Revenir sur une expérience vécue ensemble* (12 occurrences) est reconnue pour favoriser les échanges entre les pairs puisque l'évocation du souvenir commun fait naître des idées dans la tête des autres qui se remémorent l'évènement. Ils peuvent compléter l'idée de celui qui parle en ajoutant un détail, l'idée de l'un complétant celle de l'autre. En effet, Martine constate que les causeries du jeudi matin sont particulièrement animées parce que les élèves lui racontent souvent l'activité de jeu de rôle qu'ils ont fait, avec Monsieur Paul, la veille. Chacun relatant des petits bouts d'histoire: « *Ils me racontent leur jeu. Et ils ont dû avoir une séance de jeu vraiment hot hier, parce qu'ils étaient tellement contents de me raconter ça. Ils en avaient tous des grands bouts à raconter. Dès qu'il y en a un qui racontait quelque chose et que ce n'était pas exactement comme ça l'autre disait : « non, non c'était pas comme ça » puis il rectifiait* ». [MAV1, p.24, L20-26].

Comme l'a souligné Martine lors d'un entretien, la stratégie *Revenir sur une expérience vécue ensemble* amène les enfants à se sentir plus concernés par la discussion. En effet, elle a observé qu'en vivant des expériences ensemble, mais surtout en faisant un retour sur ce qui avait été partagé en groupe, les souvenirs se créent et s'ancrent dans l'histoire commune du groupe. Par exemple, lors d'une activité de lecture partagée enrichie, activité qui favorise l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire, Martine a porté une attention particulière au mot *cacophonie*, elle explique : « *Alors la cacophonie c'est un bon mot à expliquer. C'est quand tout le monde parle en même temps. Et là on le fait, on vit la cacophonie. Parce que les cibles de vocabulaire, on ne fait pas juste les expliquer et dire cacophonie ça veut dire... on le fait! Et après, ils s'en souviennent et c'est eux autres qui le ramènent tout le temps. C'est la cacophonie! C'est comme une « inside » dans ma classe.* » [MAV1, p.31, L1-17].

Cette expérimentation commune de ce qu'est la cacophonie est l'occasion pour Martine de faire le parallèle entre ce que la cacophonie signifie et ce qu'elle et les enfants vivent parfois lors de la causerie; lorsque plus personne ne s'écoute et que tous parlent en même temps. L'expérience commune et la discussion sur le sujet amènent ainsi une

signification et une utilisation vivante du mot cacophonie par l'ensemble du groupe.

Dans la classe de Mireille, c'est la présentation aux parents du projet sur les dinosaures qui a retenu l'intérêt des élèves lors de la causerie. Chacun parle, à tour de rôle, de l'expérience qu'il a vécue. Cependant, Mireille accepte les interventions plus spontanées, même si les enfants ne lèvent pas la main :

Mélianne : Il y a deux quelqu'un qui sont pas venus dans notre équipe.

Mireille : Il y a deux personnes qui ont oublié de venir voir ton équipe. C'est eux autres les pires, parce que vous étiez vraiment champions!

Christian : Moi, ma mère est venue.

Julia : Ma mère est venue aussi. [MIC, 13 :43.70-14 :00.48]

Il a été observé que ces conversations autour d'une expérience vécue ensemble sont souvent rassembleuses et qu'il est possible d'observer que l'attention des enfants est soutenue.

4.5.1.8 Modéliser les comportements de discussion

Lors de la causerie, la stratégie *Modéliser les comportements de discussion* (8 occurrences) s'est manifestée le plus souvent lorsque l'enseignante donne l'exemple en adoptant les comportements qu'elle souhaite voir se développer chez les enfants. Une stratégie qui semble simple, mais qui demande à l'enseignante de porter une attention particulière aux gestes qu'elle pose ainsi qu'à toute son attitude non verbale. Martine croit que l'observation devient alors un moteur dans l'apprentissage des règles de fonctionnement et l'intégration de comportements de discussion lors de la causerie.

Au fil du temps, les enfants deviennent eux aussi des modèles soit en répondant aux questions de l'enseignante ou en échangeant avec les pairs, mais aussi en adoptant une attitude d'écoute attentive. L'enseignante ne devient plus la seule personne à être compétente et à servir de modèle dans la discussion. D'ailleurs, Martine précise qu'elle utilise la stratégie *Modéliser les comportements de discussion* pour ses élèves, mais qu'elle laisse également les discussions suivre leur cours pour qu'ils puissent s'exercer entre eux

comme en témoigne cet extrait d'entretien : « *Oui, moi je trouve ça fantastique. Ça veut dire que quand il y a un ami qui parle, il a écouté, il a compris. S'il pose une question pour clarifier, il a compris qu'il n'a pas tout compris. Et l'autre, ça l'oblige à clarifier sa pensée. C'est ça la communication finalement. C'est un exercice de communication, la causerie, il faut quand même les laisser communiquer un peu.* » [MA1 P.7 19-24].

La stratégie *Modéliser un comportement de discussion*, a été plus particulièrement observée dans la classe de Martine. De plus, ses propos confirment qu'elle a souvent une intention précise lors de l'animation de la causerie, celle de servir de modèle à ses élèves. Alors que Joëlle et Mireille n'ont pas abordé cet aspect lors des entretiens et semblent plutôt utiliser cette stratégie de manière spontanée, leur intention ne semblant pas aussi affirmée.

4.5.1.9 Respecter le droit de ne pas parler

Les trois enseignantes participantes utilisent la stratégie d'intervention *Respecter le droit de ne pas parler* (8 occurrences). En fait, chacun a son tour de parole, mais pour différentes raisons, il arrive parfois que certains enfants choisissent de ne pas parler pendant la causerie. Mireille explique : « *Ils ont tous la chance de parler. S'ils ne veulent vraiment pas s'exprimer, ce qui peut arriver, je vais les laisser faire. Pour permettre à tout le monde de parler ou pas. Mon ami qui est plus timide, je lui demande « veux-tu nous dire qu'est-ce que tu as fait? ». Des fois, il ne dit rien. Je ne pousserai pas parce que des fois il devient anxieux. Il ne faut pas que ça devienne problématique de faire une causerie.* » [MIV1, p.19, L20-25]. En effet, il semble que le respect du rythme de chacun soit, pour les trois enseignantes, une évidence pour le bon déroulement de l'activité, mais également pour que chacun se sente libre de participer ou non sans subir de pression.

Il a également été observé que tout en utilisant la stratégie *Respecter le droit de ne pas parler*, les enseignantes emploient parfois d'autres stratégies pendant la causerie pour soutenir le développement des habiletés langagières comme en témoigne Martine : « *Au début ceux qui ne veulent pas parler je ne les force pas, je ne pose pas nécessairement tout*

plein de questions pour les obliger à parler. Ils sont gênés, ils ne veulent pas parler. Je leur donne leur chance quand même... je respecte ça au début, mais après un certain temps, s'ils m'arrivent encore avec : « Je ne m'en rappelle plus » je vais poser des questions parce que je sais qu'ils sont rendus à un stade où ils peuvent s'exprimer. La gêne est partie. Ils peuvent faire un effort aussi pour s'exprimer devant le groupe. D'un autre côté, c'est un apprentissage être capable de prendre la parole devant les autres de dire ce que tu as à dire quand il faut et te faire comprendre, livrer un message compréhensible. » [VMA2, p.6, L10-21]. C'est donc à l'aide de questions de relance que Martine essaie de stimuler la prise de parole chez ses élèves.

Pour Joëlle il est important de prendre le temps de retourner voir les enfants qui ont plus de difficulté à s'exprimer devant le groupe au cours de la journée: *« Souvent, moi ou l'éducatrice on essaie d'aller retourner jaser avec eux un à un soit parce qu'ils ne veulent pas jaser devant les autres, la gêne ou peu importe. Je trouve un autre moyen d'aller les chercher pendant la journée un à un pour jaser avec eux, pour apprendre à les connaître, les faire parler d'eux. Mon élève qui a le plus grand retard de langage souvent dans la journée, je vais le chercher ou l'éducatrice. Elle a des cartes pis elle s'assoit avec lui. En fait, l'éducatrice utilise les cartes pour avoir des sujets de conversation. Mon élève, ça ne lui vient pas jaser, c'est sûr, il a des difficultés de langage les idées... il doit les avoir, mais il n'est pas capable de les sortir ou il ne sait pas comment. C'est d'utiliser les cartes pour l'aider. » [JV1, p.7-8, L33-11].* Après avoir observé qu'un enfant ne s'exprimait pas lors de la causerie, Joëlle ou l'éducatrice rencontrent cet élève de manière individuelle pour lui offrir leur soutien.

Essentiellement, les trois enseignantes respectent et acceptent les enfants qui ne souhaitent pas parler. Elles les remarquent et essaient de leur proposer d'autres stratégies qui les amènent à prendre la parole devant le groupe ou à exercer leurs habiletés langagières.

4.5.1.10 Résumer la discussion

La stratégie *Résumer la discussion* (7 occurrences) est une mise au point dans la

discussion qui permet de rappeler les divers points de vue émis. Ici, Martine résume bien les propos tenus par la majorité des élèves venant approuver Hugo dans sa réponse :

Martine : Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimes moins à l'école?

Hugo : Quand les amis se chicanent.

Martine : Bon...

Samuel : Il y en a beaucoup de chicaneux! J'aime pas ça!

Dylan : Moi aussi.

Martine : Ouais, il y en a beaucoup qui n'aiment pas la chicane. C'est bien ça!

[MAC, 18 :18.39-18 :34.20]

Plusieurs enfants avaient fait le même commentaire : ils n'aiment pas la chicane à l'école. Il est intéressant de constater que Martine souligne le fait qu'Hugo répète encore qu'il n'aime pas la chicane, comme plusieurs avant lui, considérant ainsi son opinion en la liant à celle de ses copains de classe. Le commentaire de Martine vient ainsi résumer une partie de la discussion concernant les situations qui sont moins appréciées par les élèves de la classe.

La stratégie *Résumer la discussion* est utilisée par Joëlle plutôt pour ramener un certain ordre ou conclure la discussion. Elle explique en ces mots : « *Quand je pense qu'on a fait le tour, parce qu'eux continueraient... un moment donné ça peut être interminable. Quand on a fait le tour, on résume, on explique de quoi on a parlé. Ça termine la causerie.* » [JV1, p.9, L 19-21]. Cette forme d'utilisation de la stratégie *Résumer la discussion* peut s'apparenter au retour que les enseignants effectuent parfois à la fin d'une leçon qui permet de résumer les notions abordées pour favoriser l'intégration des apprentissages.

4.5.1.11 Organiser la tâche langagière

La stratégie d'intervention *Organiser la tâche langagière* (3 occurrences) consiste à se fixer des objectifs pour la causerie à venir, mais également à présenter aux élèves les exigences attendues. Par exemple, l'enseignante demande aux élèves de raconter un

événement pour que, de cette discussion, tous puissent vivre un exercice signifiant. Elle guide ainsi les élèves à travers leurs apprentissages de la prise de parole en groupe. Cette organisation demande un certain investissement de la part de l'enseignante dans l'identification de ses intentions et de ses objectifs pour l'animation de la causerie.

Il a été observé qu'avant de débiter la causerie, Joëlle a utilisé la stratégie *Organiser la tâche langagière* en spécifiant à ses élèves que chacun pourrait raconter une « affaire ». En cours de route, elle a rappelé cette consigne à certains enfants qui avaient tendance à débiter un peu. Le même type de fonctionnement a été observé dans la classe de Mireille et de Martine. La tâche langagière est organisée de la même manière, chaque jour, chacun ayant la parole à tour de rôle. Même si les thèmes abordés peuvent varier, l'organisation du déroulement de la causerie reste la même.

Cependant, il arrive que Mireille structure la causerie autour de l'activité l'enfant-vedette qui devient temporairement l'animateur. Soutenu par l'enseignante, il présente des photos ou des objets signifiants pour lui. Les autres enfants peuvent poser quelques questions à l'enfant-vedette. Lors de l'observation du déroulement de cette activité, il s'est avéré que l'enseignante a pris une grande place dans l'animation de l'activité. Elle a pratiquement présenté tous les objets que l'enfant avait apportés à sa place. Il reste à voir si le même scénario se reproduit à chaque présentation, mais cette activité peut tout de même être considérée comme une manière différente d'organiser la tâche langagière.

De son côté, Martine organise parfois la causerie autour de thèmes qui lui permettent de travailler d'autres aspects du langage d'évocation par exemple, en questionnant les enfants sur des thèmes qui demandent une certaine introspection. Elle utilise le programme *Mini Mind Master* comme elle l'explique dans l'extrait suivant : « *Mini Mind Master est un programme qui vise à développer l'écoute, la concentration, la vision positive de la vie. On a des exemples d'activités qui amènent à favoriser la vision positive des choses. Alors, je vais leur demander : As-tu vu des sourires ou des rayons de soleil dans ta vie, tu peux en trouver même si t'as rien fait d'extraordinaire des fois ça va être juste un câlin de maman...* ». [MAV1, p.26 L22-32]. Les objectifs sont différents dans ce genre de causerie. Elle reste près du vécu de l'enfant tout en l'amenant à réfléchir et à sélectionner l'information qui lui permettra de nommer un sourire dans sa vie et d'en parler.

L'utilisation de la stratégie *Organiser la tâche langagière* permet d'exploiter différemment l'activité pédagogique de la causerie et de considérer cet espace comme un lieu d'échange où l'on apprend à structurer sa pensée autrement.

4.5.1.12 Spécifier le type de conduite discursive attendue

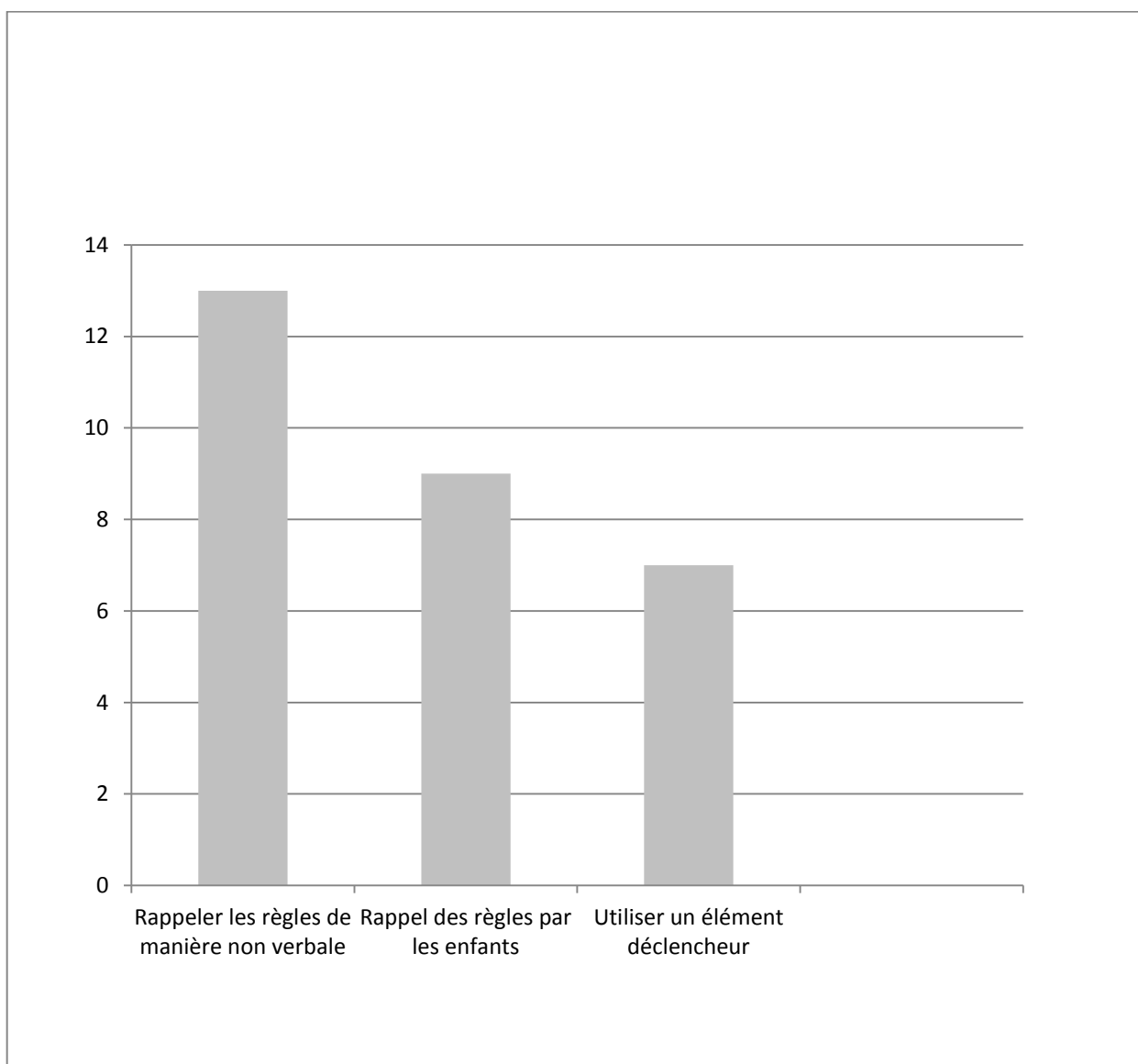
La stratégie *Spécifier le type de conduite discursive attendue* (2 occurrences) n'a pas été observée lors de l'animation des causeries, mais elle a été discutée lors des entretiens. Il semblerait que le développement des conduites discursives présente un plus grand défi pour les trois enseignantes. Selon les témoignages recueillis, il apparaît que c'est la conduite discursive *raconter* qui est abordée le plus souvent. Ainsi, la plupart du temps, les causeries portent sur les petites tranches de vie que les enfants racontent. Il est plus rare que les enseignantes abordent le développement d'autres conduites discursives comme *donner son opinion*. Martine affirme, à ce propos, que ce genre de défi est encore plus grand à surmonter pour les élèves éprouvants d'importantes difficultés sur le plan du langage oral. Elle parle d'un élève de la classe aux prises avec des difficultés de langage : « *Jonathan quand c'est des sujets comme ça, donner son opinion, il ne comprend pas. Jonathan ne donne pas son opinion, il ne comprend pas. C'est la maturité, déjà il avait un sévère, sévère problème de langage. En début d'année, on ne comprenait absolument rien de ce qu'il disait. Déjà sur plein d'aspects de la vie scolaire et de la vie tout court, il fait d'énormes progrès! [...] Il a tout à développer en même temps, il est en rattrapage et il y a des choses qu'on ne peut pas pousser plus loin parce qu'il est en rattrapage* ». [MAV1, p.11, L25-30]

En fait, ce témoignage met en lumière le fait que Martine considère les conduites discursives comme des tâches complexes devenant possibles à réaliser que si l'enfant a acquis assez de mots de vocabulaire et la maturité nécessaire pouvant lui permettre de donner son opinion.

4.5.2 Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement des conduites discursives lors de la causerie

Lors des observations sur le terrain, il est apparu que les stratégies répertoriées dans le cadre de références de ce travail de recherche n'étaient pas les seules à être utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie. Ces stratégies émergentes ont été observées soit chez une enseignante en particulier ou soit chez les trois enseignantes, reflétant ainsi leur réalité professionnelle. Malgré des occurrences faibles, elles ont été conservées pour fin d'analyse parce qu'elles apportent un éclairage intéressant concernant le présent objet de recherche. Elles seront donc décrites et classées selon leur occurrence qui se trouve entre 13 et 7. Le Tableau 12 présente chacune des stratégies émergentes observées selon leur occurrence.

Tableau 12 : Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement des conduites discursives lors de la causerie



Les sections qui suivent exposent les stratégies d'intervention émergentes pouvant être liées au développement des conduites discursives lors de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD ayant été observées sur le terrain. Elles feront donc l'objet d'une présentation détaillée selon leur occurrence qui se situe, comme présenté dans le Tableau 12, entre 13 et 7, pour cette catégorie de stratégies.

4.5.2.1 Rappeler les règles de manière non verbale

L'utilisation de la stratégie d'intervention *Rappeler les règles de manière non verbale* (13 occurrences) implique que l'enseignante soit constante dans les signes qu'elle emploie. Les signes utilisés peuvent éventuellement être présentés et expliqués au groupe. Pendant la causerie, il est arrivé à quelques reprises que Martine utilise cette stratégie. Elle rappelle alors les règles par des gestes comme mettre le doigt sur la bouche pour demander à un enfant de revenir au silence. Le regard aussi devient alors une manière de signifier à un enfant qu'il n'adopte pas le comportement attendu. Il a aussi été observé qu'un signe de la main peut être clairement interprété comme une invitation à attendre son tour de parole.

En fait, pour Martine, l'utilisation de la stratégie *Rappeler les règles de manière non verbale* lui permet de réguler la conversation. En effectuant ces rappels, que les enfants savent bien interpréter, elle n'interrompt pas la discussion en cours. Les rappels non verbaux ne coupent pas la parole de l'enfant qui parle. Généralement, lorsque l'enseignante intervient verbalement pour donner un avertissement, il y a automatiquement une interruption dans la conversation. *Rappeler les règles de manière non verbale* est une stratégie émergente peu utilisée, mais qui mérite d'être répertoriée.

4.5.2.2 Rappel des règles par les enfants

Lors des causeries, il a été observé à quelques reprises que les enfants utilisent la stratégie d'intervention *Rappel des règles par les enfants* (9 occurrences). La plupart du temps, c'était pour demander à un ami de se taire. Par exemple, s'il ne respecte pas le tour

de parole ou s'il empêche les autres d'entendre ce qui est raconté un autre élève lui dit « d'arrêter de parler ». Il est intéressant de constater que parfois les enfants sont plus strictes que l'enseignante quant au respect des règles. Martine témoigne d'une situation où Marika insistait beaucoup sur le respect du tour de parole. Ces interventions visaient à interrompre tout autre élève qui souhaitait intervenir ou prendre part à la conversation : « *Marika, c'est mon petit boss. Pour elle les règles c'est les règles et elle gère les autres. Elle vient juste d'avoir 4 ans, je pense qu'elle n'a pas vraiment compris qu'on peut assouplir les règles et qu'il y a moyen, même si ce n'est pas ton tour, de dire quelque chose qui intéresse tout le monde, qui est pertinent ou qui aide l'ami qui est en train de parler.* » [MAV2, p.7, L3-11]. Cet extrait démontre bien que l'interprétation des règles de fonctionnement de la causerie peut être différente d'un élève à l'autre. Qui plus est quand vient le moment de les transgresser, il reste difficile pour certains enfants de 4 ans de bien comprendre ce qui reste acceptable ou ce qui ne l'est pas.

Dans d'autres circonstances, la manifestation de la stratégie *Le rappel des règles par les enfants* devient un soutien pour l'enseignante. Dans l'extrait suivant, Antoine rappelle à Martine que la personne qui a la peluche de Dragolimo prend la parole en premier. Martine débute donc la causerie en répondant à la question qu'elle avait adressée aux élèves :

Antoine : T'as pas parlé!

Martine : Mais personne a parlé encore...

Marianne : Non, mais c'est à toi!

Martine : Ha parce que j'ai Dragolimo, c'est sûr! Alors moi, j'ai beaucoup aimé mon année avec vous...

[MAC, 4:40.14 – 4 :48.28]

C'est principalement dans la classe de Martine que les enfants ont le plus souvent rappelé les règles de fonctionnement de la causerie à leurs copains.

4.5.2.3 Utiliser un élément déclencheur

La stratégie, *Utiliser un élément déclencheur* (7 occurrences), est peu employée par les enseignantes participantes. Cependant, Mireille retire beaucoup de plaisir à préparer de petites mises en scène qui sortent de l'ordinaire. Par exemple, elle place un nid au milieu de la classe et y dépose des chocolats pour parler du lapin de Pâques. Elle aime sortir de la routine pour que les enfants puissent être disposés autrement qu'autour du tapis. Dans ces moments où la routine est modifiée, Mireille dit ne plus être aussi exigeante en ce qui concerne la règle de lever la main avant de parler. Elle laisse les enfants s'exprimer un petit moment plus librement et spontanément avant d'insister à nouveau pour qu'ils lèvent la main et attendent leur tour de parole.

De son côté, Joëlle fait parfois la lecture du mot du jour avant de débiter la causerie dans le but d'orienter la discussion : « *Des fois, j'amène mon tableau et j'écris un message par rapport à ce que je veux. On commence par lire le message qui amène le sujet dont je veux parler aujourd'hui. Si dans mon message je parle de chasse ou de pêche après tout de suite dans la discussion, c'est l'histoire de chasse et de pêche de tout le monde qui ressort. Leur expérience par rapport à ça ou ce qu'ils en connaissent. Et c'est parce que je l'ai amené volontairement avec mon message.* » [JV1 p.10 L6-19]. Dans ce cas, Joëlle essaie de varier les sujets de discussion avec un message qui sert d'élément déclencheur pour amorcer la causerie.

En ce qui concerne Martine, elle préfère garder la routine établie. Questionnée sur l'utilisation d'un élément déclencheur pour débiter la causerie elle répond : « *Pas trop, il y en a que ça les désorganise, ça les insécurise. Il y a d'autres occasions. Comme vendredi passé, on a surfé sur le jour de la terre. C'est facile on trouve plein de trucs sur Internet. Ils ont pu s'exprimer. Ils ont tous entendu parler de la pollution. Ils avaient plein de choses à dire là-dessus sur ce qu'ils font chez eux, les méchants pollueurs...* » [MAV2 P.8 L4-7]. Pour Martine, il n'est donc pas nécessaire d'utiliser un élément déclencheur pour aborder des thèmes différents.

4.6 Synthèse des résultats en lien avec les deux objectifs de recherche

Concernant le premier objectif de la recherche, portant sur les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie, il s'est avéré que le pourcentage de la fréquence de leur utilisation étaient plus faible (9,8%) que celles des stratégies émergentes (44,9%). Ainsi, les résultats obtenus semblent montrer que les stratégies d'intervention émergentes liées au développement du langage oral sont utilisées, plus souvent, par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie.

Les observations sur le terrain laissent à penser que certaines stratégies émergentes présentent un réel intérêt en ce qui concerne le développement du langage oral chez les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD dans le contexte de l'activité pédagogique de la causerie. Cependant, pour les stratégies *Donner un choix de réponse*, *Compléter l'énoncé de l'enfant*, *Utiliser un synonyme*, il reste difficile de constater leur réelle contribution en ce qui concerne le développement du langage oral lors de la causerie parce qu'elles ont été peu observées (occurrence faible comprise entre 7 et 1).

De plus, les résultats révèlent que les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie (41,5%) sont davantage utilisées que les stratégies émergentes (3,8%) de cette catégorie.

La figure 1, résume la situation selon le pourcentage des interventions utilisées pour chacune des catégories tout type d'intervention confondu soit : les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement du langage oral; les stratégies d'intervention émergentes pouvant être liées au développement du langage oral; les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives et les stratégies d'intervention émergentes pouvant être liées au développement des conduites discursives.

**Les stratégies d'intervention utilisées par les
enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD concernant le
développement du langage oral ou des conduites
discursives lors de la causerie**

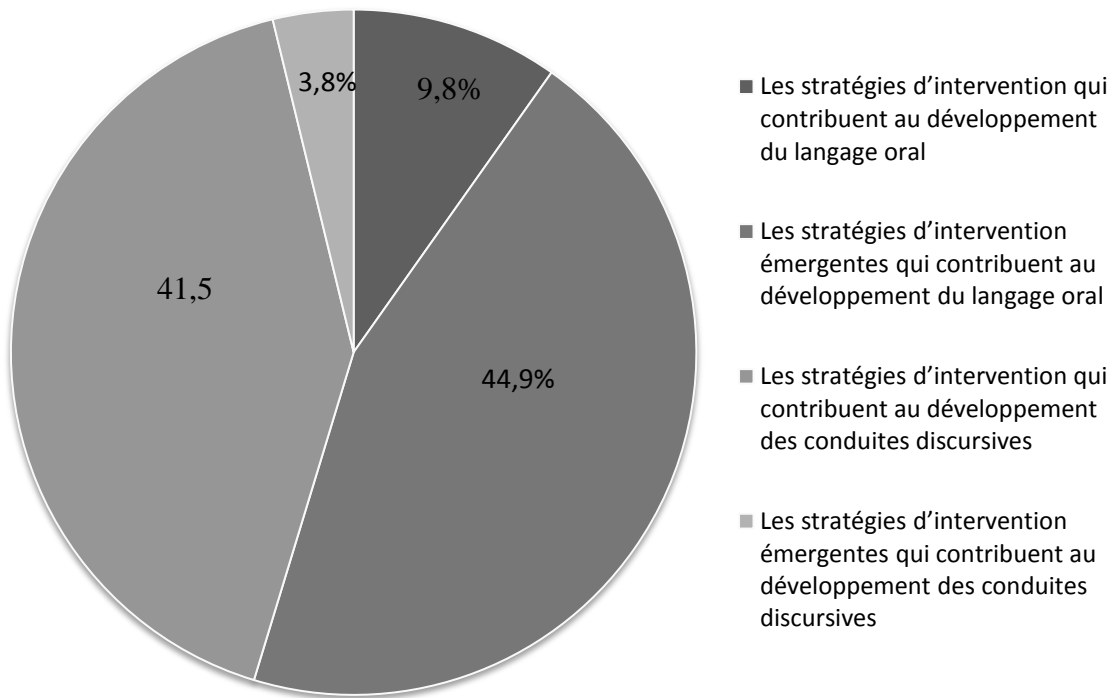


Figure 1 : Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD concernant le développement du langage oral ou des conduites discursives lors de la causerie

Il a également été possible de constater que, malgré que les stratégies d'intervention liées au développement du langage oral aient été plus utilisées que celles concernant le développement des conduites discursives, cette dernière catégorie a considérablement été utilisée en tenant compte du fait que les enseignantes interrogées considèrent qu'il soit

difficile de travailler les conduites discursives avec les enfants de 4 ans. Il semble donc qu'elles utilisent spontanément les stratégies d'intervention pouvant être associées au développement des conduites discursives, et ce, malgré qu'elles témoignent du manque de maturité de certains enfants en ce qui concerne des tâches langagières plus complexes comme donner son opinion ou poser une question. La figure 2, illustre ces résultats.

Stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement du langage oral et au développement des conduites discursives

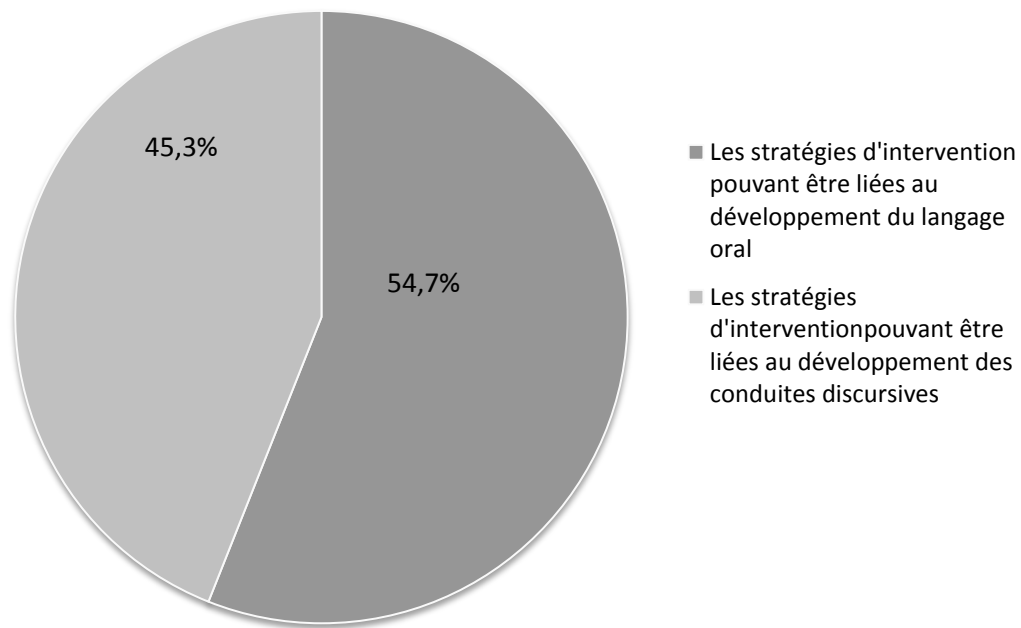


Figure 2 : Stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement du langage oral et au développement des conduites discursives.

Malgré que les stratégies d'intervention qui contribuent au développement des conduites discursives aient été répertoriées et bien documentées dans le cadre de références de ce travail de recherche, elles restent méconnues des enseignantes. Les stratégies d'intervention qui contribuent au développement du langage oral, sont, quant à elles, bien connues des enseignantes participantes, mais certaines d'entre elles sont parfois utilisées à des fréquences très élevées sans nécessairement se révéler efficaces.

Ainsi, parmi toutes les stratégies répertoriées dans le cadre de référence et celles observées *in situ*, certaines se révèlent plus efficaces que d'autres pour stimuler la conversation ou faciliter les échanges lors de la causerie. Le contexte particulier de la maternelle 4 ans TPMD et les caractéristiques des élèves sont aussi des facteurs qui influencent le déroulement de la causerie. De plus, chacune des enseignantes apporte sa touche personnelle, lors de l'animation de la causerie, selon ses exigences et ses valeurs. C'est pourquoi il est important de remettre en perspective les résultats de cette étude afin d'approfondir ce travail de recherche. Le prochain chapitre présentera la discussion des résultats qui permettra de dégager une interprétation scientifique en lien avec le cadre de référence et les phénomènes observés.

CHAPITRE V

Avant de présenter la discussion des résultats, il est important de rappeler qu’au moment d’amorcer ce projet de recherche il n’y avait pas de programme de formation officiel prescriptif. Le *Projet de programme d’éducation préscolaire : Maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (MELS, 2013) était utilisé par deux des trois enseignantes participantes. L’actuel programme de la maternelle 4 ans est entré en vigueur en 2017 et le déploiement des maternelles 4 ans temps plein est prévu pour 2020-2021 (le secrétariat à la communication gouvernementale, 2019).

C’est donc en tenant compte de la réalité des classes maternelle 4 ans TPMD, au moment d’effectuer la recherche, ainsi que des nouvelles propositions ministérielles que ce dernier chapitre propose la discussion des résultats basée sur l’analyse des données recueillies. Ce chapitre comprend six parties. Les deux premières parties discutent les résultats relatifs aux objectifs. La troisième partie présente la portée des résultats de l’étude. Suit la présentation des apports pédagogiques, les pistes pour la réalisation d’autres études tandis que les forces et les limites de ce travail de recherche viennent clore le chapitre.

5.1 Les stratégies d’intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie

Cette partie du travail présente la discussion concernant le premier objectif de la recherche qui consiste à documenter les stratégies d’intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie. Ce portrait illustre la réalité unique des trois enseignantes ayant participé à cette recherche et celle de leurs élèves.

Il sera également question des stratégies d’intervention émergentes qui n’étaient pas préalablement répertoriées dans le cadre de référence, mais qui ont pu être identifiées lors

des entretiens et observées en contexte de causerie. Comme le soulignent Karsenti et Savoie-Zajc (2011) « La démarche souple et émergente de la recherche qualitative-interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 126). C'est pourquoi une attention particulière est portée aux stratégies d'intervention émergentes, parce qu'elles reflètent la réalité professionnelle des enseignantes participantes.

De plus, les études portant sur le développement du langage oral à la maternelle 4 ans TPMD étant peu nombreuses (Bouchard et *al.*, 2017; Julien et *al.*, 2018 Maltais et *al.*, 2011), ceci laisse d'autant plus de place à l'apparition de stratégies qui n'ont pas préalablement été répertoriées dans le cadre de référence. Ce sont ces deux catégories, soit les stratégies d'intervention reconnues et les stratégies d'intervention émergentes, en lien avec chacun des objectifs, qui seront discutées dans les prochaines parties de ce travail de recherche.

5.1.1 Les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement du langage oral

À la maternelle 4 ans TPMD, plusieurs moments de la journée présentent des occasions d'interactions entre l'enseignante et ses élèves et entre pairs. L'activité pédagogique de la causerie, qui se déroule généralement tous les matins, est, comme le mentionnent Fisher et Doyon (2010b) une situation de conversation à plusieurs susceptible de mobiliser les capacités cognitivo-langagières des enfants et de les faire progresser.

L'enseignante joue donc un rôle primordial dans l'animation de la causerie plus précisément dans l'orientation qu'elle souhaite donner à cette séance de langage et dans le choix de ses interventions (Dupont et Grandaty, 2012; Fournier et Peret, 2012).

En fait, les stratégies d'intervention comme la reformulation, l'expansion, l'extension ou poser des questions ouvertes sont des stratégies de renforcement qui ont généralement une influence positive sur le développement du langage oral chez l'enfant (Charvy, 2018;

Julien, Sylvestre et Bouchard, 2018; Volteau et Millogo, 2018). Les résultats de cette étude montrent que les enseignantes utilisent ces stratégies et qu'elles considèrent que celles-ci facilitent, notamment, la compréhension du discours de celle ou celui qui prend la parole par ses pairs qui écoutent et tentent de suivre la conversation où de s'y engager.

Effectivement, à plusieurs reprises, les interventions des enseignantes ont permis de mieux contextualiser les mots, généralement pour les rendre plus compréhensibles pour les autres élèves et ainsi permettre à la discussion de suivre son cours. Lors de la causerie, les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD reconnues pour leur contribution au développement du langage oral permettent effectivement au reste du groupe de comprendre ce qui a été dit (Le Cunff, 2011), mais, comme le souligne Yifat et Zadunaisky-Ehrlich (2008), ces interventions permettent également aux échanges de se poursuivre. Plus précisément, Volteau et Millogo (2018) reconnaissent que les enseignantes en validant un énoncé, en utilisant la reformulation aident à la compréhension de la discussion en cours.

De plus, la reformulation, l'expansion ou l'extension offrent souvent des modèles de structure correcte que les élèves peuvent intégrer et utiliser ultérieurement. En effet, Dorance (2001) affirme qu'une intervention de reformulation engendre généralement des transformations dans la syntaxe et le sens des énoncés de l'enfant. Il a en effet été constaté qu'au-delà de la fonction de mieux contextualiser les mots et de les rendre compréhensibles pour le reste du groupe, les stratégies de renforcement utilisées par les trois enseignantes de la présente étude représentent une occasion de modéliser un énoncé correctement structuré pouvant ainsi servir de modèle ultérieurement. Péroz (2016) souligne qu'il est nécessaire de laisser la possibilité aux enfants de se reprendre, de reformuler. Il ajoute que ce travail constitue véritablement l'apprentissage du langage oral pour l'enfant.

Il est également possible d'aller plus loin dans l'acquisition du langage oral en augmentant le degré de réflexion chez l'enfant par un questionnement qui varie et se complexifie au fil du temps (Hamre et *al.*, 2007; Massey, 2004). En effet, les questions ouvertes qui, comme le rappelle Péroz (2018), autorisent des réponses différentes et même imprévisibles. Même si parfois, il a été observé que les trois enseignantes participantes ont utilisé plus fréquemment des questions fermées, il n'en demeure pas moins que les

questions ouvertes ont souvent pour effet de générer des énoncés plus complexes (Simon et *al.*, 2009).

Mais encore faut-il laisser le temps aux élèves de réfléchir pour leur permettre de répondre aux questions ouvertes. Effectivement, le modèle proposant une cascade de questions fermées, observé à quelques reprises lors de l'animation des causeries, ne laisse généralement pas assez de temps de silence et de réflexion pour permettre aux enfants de proposer une réponse. Pourtant, Péroz (2018) avance que les petits parleurs sont désavantagés par ce type de questionnement fermé puisque ce sont souvent les élèves les plus rapides, les grands-parleurs, qui arrivent à répondre les premiers. De plus, certaines réponses d'une grande spontanéité sont parfois hors du sujet de discussion (Barnes, 2008). En ce sens, les enseignantes de la présente étude soulèvent que les questions ouvertes offrent, en effet, la possibilité d'ouvrir la discussion sur des sujets inattendus. Elles ajoutent également que les questions ouvertes permettent à l'enfant de préciser sa pensée, d'expliquer plus en profondeur un concept complexe et même de formuler certaines hypothèses.

Tel que mentionné précédemment, si les échanges entre l'enseignante et ses élèves sont essentiels dans le développement de leurs habiletés langagières, il n'en demeure pas moins que les échanges entre pairs ont un grand intérêt dans l'acquisition du langage oral (Mashburn et *al.*, 2009; Muller, 2012). De plus, selon Henry et Rikman (2007), les enfants provenant de milieux défavorisés bénéficieraient d'autant plus de ces échanges en classe parce qu'ils leur permettent souvent d'étayer leurs habiletés langagières avec d'autres enfants ayant des compétences de locuteur plus développées (Doré, 2012). Ces échanges répétés lors de l'activité pédagogique de la causerie peuvent ainsi contribuer à l'acquisition de compétences langagières.

Il a été mentionné par les trois enseignantes, lors des entretiens, que lorsque les élèves échangent entre eux les propos des uns et des autres sont compris et intégrés puisque les enfants se répondent, questionnent, participent aux échanges. Ce ne sont plus seulement des échanges didactiques où les réponses sont attendues et parfois même suggérées, mais bien de petites conversations où les enfants expérimentent le langage pour communiquer et se faire comprendre (Florin, 2016).

Ainsi, les enseignantes qui remplissent souvent les fonctions d'étayage et de régulation pendant la causerie laissent occasionnellement certains échanges se poursuivre en dehors du cadre préétabli du tour de parole, pour faire place à des moments de discussion plus libre. De plus, les enseignantes participantes ont confié qu'elles laissent souvent passer quelques erreurs afin de ne pas interrompre l'enfant dans sa prise de parole. Ces interventions rejoignent les propos de Froment et Leber-Martin (2003) qui rappellent que d'accorder trop d'importance aux erreurs de prononciation, de syntaxe ou de sémantique peut nuire au langage oral.

Les enseignantes de la présente étude voient même la causerie comme un moment d'observation où elles notent les difficultés qu'éprouvent certains élèves pour ensuite intervenir de manière individuelle. Ces interventions peuvent avoir lieu lorsque l'enfant leur raconte un événement de sa journée ou qu'il explique ce qui se trouve sur son dessin. Une des enseignantes participantes, avec le soutien de technicienne en éducation, travaille quelques minutes avec un élève en particulier avec des cartes de vocabulaire pour peaufiner la prononciation, différents sujets de discussion, etc. Il est cependant important de garder à l'esprit, comme le rappelle Lentin (2009) que le plaisir de parler librement peut lui aussi supporter le développement du langage oral.

Malgré que plusieurs stratégies reconnues pour leur contribution au développement du langage oral soient utilisées par les trois enseignantes, il n'en demeure pas moins que certaines stratégies d'intervention stimulent davantage la parole dans son aspect plus réflexif alors que d'autres moins. En effet, les résultats d'une récente étude de Bouchard et al. (2017) révèlent que les rétroactions fournies par l'enseignante ont été évaluées de niveau moyen-faible. Ce constat s'avère désolant considérant que les diverses interactions incluant les rétroactions ont pour objectif de favoriser les échanges, de susciter la réflexion et de questionner de manière à favoriser l'explicitation de la pensée et l'engagement dans la tâche langagière (Bouchard et al., 2017; Leroy et al., 2017). Il est en effet possible de noter une certaine similitude entre ces affirmations et les résultats de cette recherche.

Par exemple, la stratégie *Utiliser la reformulation* est une stratégie d'intervention reconnue pour favoriser le développement du langage oral qui présente un nombre d'occurrences assez élevé (24). Cependant, en considérant de récentes études comme celle

de Péroz (2018), la stratégie d'intervention *Poser des questions ouvertes* (11 occurrences) serait plus efficace pour favoriser, entre autres, l'explicitation de la pensée. Malgré ces constats, les enseignantes de la présente étude, en situation réelle d'animation de la causerie, utilisent peu les stratégies d'intervention reconnues pour favoriser le développement du langage oral.

Les résultats de cette recherche viennent donc confirmer les constats de plusieurs études qui soulignent que pour que la fréquentation d'un milieu éducatif préscolaire ait un impact positif sur le développement du langage oral, les expériences langagières doivent être de grande qualité (Duval et *al.*, 2016; Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman et *al.*, 2013; Julien et *al.*, 2018; Leroy et *al.*, 2017; Mashburn et *al.*, 2008). Il ne s'agit donc pas de considérer le nombre d'occurrences d'une stratégie, mais surtout la qualité des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie.

5.1.2 Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement du langage oral lors de la causerie.

Les résultats de la présente étude révèlent que les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD utilisent des stratégies qui n'ont pas été répertoriées dans le cadre de références. Il est intéressant de constater que certaines stratégies émergentes présentent un réel intérêt pédagogique. Dans le contexte particulier des classes maternelles 4 ans TPMD, il est donc attendu que l'enseignante utilise des stratégies d'intervention adaptées aux capacités réelles des élèves (Duval et *al.*, 2016; Royer, 2004) à participer à une discussion de groupe comme la causerie. En effet, comme le mentionnent Desrosiers et *al.* (2012), les enfants provenant des milieux défavorisés se retrouvent souvent dans un état de vulnérabilité concernant le développement des habiletés langagières (Kiernan et Huerta, 2008; Law et *al.*, 2014). Ces difficultés, ou ces retards en lien avec le développement du langage oral, peuvent être attribuables au milieu socio-économique et à l'environnement familial des enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD (Molfese et *al.*, 2003).

Effectivement, Lentin (2009) constate que les acquisitions langagières peuvent varier énormément selon le milieu socio-économique dont provient l'enfant et son environnement. Les trois enseignantes interrogées constatent effectivement de grands écarts entre les élèves concernant le développement de leurs habiletés langagières. Alors que certains arrivent à peine à prononcer correctement plusieurs mots, d'autres racontent sans hésiter de petites histoires du quotidien. Ces différences individuelles ont souvent été identifiées par les trois enseignantes comme un manque de maturité. En fait, il est possible de lier leurs observations aux théories piagésiennes des stades de développement de l'intelligence (Piaget, 1966, 1967, 1977) selon lesquelles le développement du langage s'effectue en différentes étapes et que les différents passages sont nécessaires à l'acquisition du langage (Carey et *al.*, 2015). Il s'agit alors pour les enseignantes de prendre en compte les différences individuelles de chacun en utilisant des stratégies variées et adaptées à leurs besoins (Grandaty et Chemla, 2004).

Par exemple, la stratégie d'intervention *Donner un choix de réponse* peut sembler peu efficace ou non appropriée dans une causerie ayant lieu dans une classe de maternelle 5 ans régulière, mais en contexte de maternelle 4 ans TPMD, il a été constaté lors des observations que cette stratégie permet aux enfants très timides de prendre part, aussi peu soit-il, à la discussion. Il est possible de penser, après avoir observé ce phénomène à plus d'une reprise, que ces enfants se sentent inclus malgré leur difficulté à s'exprimer.

Dans le même ordre d'idées, Mashburn et *al.* (2008) constatent que la qualité des liens relationnels entre l'enseignante et l'élève influence les apprentissages. Ainsi, une relation affective bien établie entre l'enseignante et l'élève est un facteur favorisant la réussite scolaire et le développement d'habiletés sociales (Curby, Rimm-Kaufman, et Cameron Ponitz, 2009 ; Duval et *al.*, 2016). Dans le cadre de cette étude, la stratégie *Écouter attentivement* peut être associée à la création de lien relationnel positif entre l'enseignante et l'élève. L'enseignante prend conscience de sa propre écoute et sert ainsi de modèle pour ses élèves (Campbell, 2011). Un travail d'attention, à soi et aux autres, qui permet d'établir un climat de confiance (Hamre et *al.*, 2007) favorisant les échanges, la communication.

En effet, il a été observé, qu'une des trois enseignantes participantes se démarque

particulièrement en utilisant la stratégie *Écouter attentivement*. Lors de l'utilisation de cette stratégie, elle remarque une réduction des interventions verbales en ce qui concerne la gestion du silence. Dans ce contexte où les interventions de l'enseignante se font plus rares, une importance plus marquée est accordée aux signes non verbaux comme les hochements de tête, ouvrir grand les yeux ce qui signifie qu'elle écoute attentivement l'élève qui parle. L'utilisation de cette stratégie favorise donc la mise en place d'un climat de calme, de confiance, puisque les interventions verbales de l'enseignante sont réduites et remplacées par des attitudes d'écoute non verbales ce qui favorise les échanges, la communication (Campbell, 2011; Plessis-Bélair et *al.*, 2009).

Ainsi, certaines stratégies émergentes utilisées par les trois enseignantes de la présente étude permettent souvent de simplifier les questions, de favoriser l'écoute, la compréhension et stimulent la participation de chacun. Par exemple, lorsque la stratégie *Utiliser les questions de relance* est privilégiée par l'enseignante, l'enfant à l'occasion de préciser sa pensée ou de clarifier son propos et de poursuivre la discussion. En fait, ces questions guident le récit de l'enfant en lui simplifiant la tâche pour atteindre la solution; donner une réponse (Florin, 2016). L'enfant apprend donc à préciser sa pensée, mais ces interventions servent aussi la discussion en rendant, par exemple, le propos compréhensible pour les autres élèves.

La stratégie d'intervention *Utiliser la répétition* peut sembler enfantine et peu porteuse en termes d'apport pédagogique lorsqu'il s'agit, par exemple, de répéter les derniers mots prononcés par l'enfant en écho. Considérant le fait que les enseignantes ont toutes trois évoqué que certains de leurs élèves n'avaient pas la maturité nécessaire pour développer certaines habiletés langagières, elles privilégient alors des stratégies d'intervention qui correspondent fort probablement aux capacités langagières de leurs élèves. Il est intéressant de poser un regard sur ce constat commun pour en dégager le sens. Une des enseignantes raconte souvent de petites anecdotes personnelles aux enfants. Elle tente ainsi, par ce partage, d'ouvrir la conversation, elle sert de modèle et en inspire plus d'un! Il a souvent été observé que les petits parleurs ont tendance à répéter à l'identique ce qui a été entendu précédemment, même si, l'énoncé ne représente pas exactement leur réalité où le fond de leur pensée. Clark (2006) considère ce comportement non pas comme

un manque d'imagination, mais bien comme une étape importante de l'acquisition du langage. En répétant les énoncés entendus, l'enfant s'exerce à la production d'énoncés, à la conversation.

Ainsi, en effectuant la triangulation entre les données recueillies lors des entretiens, les observations et les notes contenues dans le journal de bord, il est possible de penser que la stratégie *Utiliser la répétition*, qui semble, de prime à bord, ne pas jouer un rôle important dans l'acquisition du langage, vient, en fait, répondre à un besoin spécifique des élèves fréquentant la maternelle 4 ans TPMD. L'utilisation de cette stratégie se justifie en prenant en compte le jeune âge et les caractéristiques propres au contexte socio-économique dont les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD sont issus.

En fait, lors des observations réalisées dans les trois classes, il a été constaté que les répétitions viennent renforcer le lien de communication au sens où l'enfant sait que l'enseignante l'a entendu. Clark (2006) parle même de la répétition comme d'une contribution partagée entre l'enfant et l'adulte, ce qui viendrait maintenir l'intérêt et soutenir le dialogue. Ainsi, les différences individuelles présentes chez les enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD impliquent l'utilisation de stratégies d'intervention, telle que la répétition, qui ne seraient peut-être pas utilisées en classe maternelle 5 ans, mais qui trouvent une utilité singulière dans les classes maternelles 4 ans TPMD.

5.2 Les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie

Cette partie du travail présente la discussion concernant le deuxième objectif de la recherche qui consiste à documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie. Ce portrait illustre la réalité unique des trois enseignantes ayant participé à cette recherche et celle de leurs élèves. Il tient d'abord compte des stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives utilisées par les enseignantes en contexte de causerie préalablement présentées et définies dans le cadre de référence et qui ont pu, par la suite, être observées *in situ*.

Il sera également question des stratégies d'intervention émergentes qui n'étaient pas présentes dans le cadre de référence, mais qui ont pu être répertoriées lors des entretiens et observées en contexte de causerie. Une attention particulière sera portée aux stratégies d'intervention émergentes parce qu'elles reflètent la réalité professionnelle des enseignantes participantes. Ce sont donc ces deux catégories de stratégies d'intervention, qui seront discutées dans les prochaines parties de ce travail de recherche.

5.2.1 Les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives

Considérant la recension des écrits relatifs aux stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives au préscolaire, il fut assez aisé d'établir les liens entre ce qui avait d'abord été répertorié dans le cadre de référence et ce qui a été observé *in situ*. Cependant, les résultats indiquent que ces stratégies d'intervention sont moins utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD que les stratégies liées au développement du langage oral.

Ce constat s'explique en partie par ce qui a pu être relevé lors des entretiens : les enseignantes identifient difficilement les différentes stratégies d'intervention liée au développement des conduites discursives. C'est seulement une fois les termes et composantes explicités qu'elles arrivent à lier des contenus théoriques et leur pratique professionnelle. En fait, Colognsi et *al.* (2017) résument bien la situation, les enseignantes sont conscientes de l'importance du développement des compétences langagières, incluant les conduites discursives, des élèves qui fréquentent leur classe, mais elles se sentent démunies face aux différences individuelles et à l'ampleur de la tâche.

En fait, les enseignants qui exercent leur profession dans des milieux socio-économiquement défavorisés sont confrontés à des réalités difficiles, des enfants ayant parfois des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage notoires (Leroux et Théorêt, 2014). Groulx (2001) parle aussi du manque de préparation de certains enseignants à la réalité particulière de ces classes. De leur côté, Dupont et Grandaty (2012)

constatent que les enseignants éprouvent quelques difficultés à présenter des tâches langagières telles que les conduites discursives. Effectivement, les enseignantes interrogées pensent que plusieurs élèves de leur classe n'ont pas les capacités et la maturité nécessaires pour questionner, expliquer ou aborder des thématiques plus complexes, ce pour quoi elles hésitent à travailler le développement des conduites discursives avec leurs élèves.

Les résultats de cette étude montrent bien que les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement des conduites discursives sont peu utilisées à l'exception de la stratégie *Rappeler les règles* (69%), mais qui parfois semble prendre toute la place, peut-être trop de place. Lors des observations, il a été constaté que cette stratégie d'intervention ne suscite pas les interactions entre les enfants et qu'elle peut même nuire à la fluidité des échanges. Il est ainsi possible d'avancer que la fréquence d'utilisation d'une stratégie d'intervention influence le déroulement de la causerie et les aspects du développement du langage qui y sont rattachés. En effet, si l'enseignante rappelle trop fréquemment les règles de fonctionnement et consacre beaucoup de temps à la gestion des comportements dérangeants, la fluidité des échanges peut être affectée (Doyon et Fisher, 2010a). En fait, Péroz (2018), dans le cadre d'une étude analysant l'animation de séances de langage à l'école maternelle, remarque que parfois les enseignantes ont tendance à accélérer l'enchaînement de questions et le rythme de la séance de langage lorsqu'il y a beaucoup d'interventions à faire concernant le rappel des règles.

Les trois enseignantes interrogées avouent ne pas toujours avoir le temps de laisser parler chaque élève ou de permettre à certains de s'attarder sur une thématique. Ces causeries à plusieurs sont parfois difficiles à gérer, les enfants parlent en même temps, des bruits, de longs silences... Dans la pratique, certaines enseignantes ont pris l'habitude d'accélérer le rythme des questions-réponses et le tour de parole en espérant poursuivre la séance dans le calme et ainsi éviter d'avoir à rappeler les règles trop fréquemment lors de la causerie. Il est dommage de constater que les conduites discursives sont peu abordées en classe maternelle 4 ans TPMD (13% en excluant *Rappeler les règles*), car elles aident l'enfant à construire des énoncés complexes et de les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet ou expliquer un phénomène (Boisseau, 2005; Simonpoli, 2005). Face à ce constat, il est de première importance que les enseignantes aient les

connaissances nécessaires pour que les séances de langage favorisent les apprentissages en ce sens (Campbell, 2011; Mashburn et *al.*, 2010; Massey, 2004).

Malgré quelques ajustements à considérer concernant la gestion des comportements dérangeants, il n'en demeure pas moins que la causerie est une activité pédagogique possédant plusieurs qualités qui permettent de favoriser le développement des conduites discursives (Delcambre, 2005; Froment et Leber-Marin, 2003; Simon et *al.*, 2009; Simonpoli, 2005). Par exemple, une des stratégies d'intervention ayant un impact positif sur le déroulement de la causerie est de *S'asseoir en cercle* avant de débiter l'activité. Même si, de manière générale, les enseignantes invitent chaque matin les enfants à s'asseoir en cercle autour d'elles, avant de débiter la causerie (Fisher et Doyon, 2003), il s'avère que, lors des observations *in situ*, ce modèle n'a pas toujours été adopté. Les enfants étaient parfois disposés en rangées. À ce propos, Doyon et Fisher (2010a) ont constaté qu'en plaçant les enfants de cette manière, l'enseignante donne l'impression que la conversation est dirigée vers elle, qu'elle est le centre de la conversation. Il a également été constaté, lors des observations *in situ*, qu'il est plus difficile pour les enfants de discuter entre eux lorsqu'ils sont assis en rangées face à l'enseignante.

Malgré que certaines enseignantes soient tentées de placer les élèves autrement qu'en cercle, il s'avère que ce positionnement présente des qualités essentielles au bon déroulement de la causerie (Boily, 2008). En effet, la disposition en cercle permet aux enfants d'être vus par l'enseignante, mais aussi par les autres élèves. En fait, *être vu* signifie, comme le mentionne Kriete (2002), être reconnu par l'enseignante et ses pairs. C'est d'avoir l'impression que la présence de l'enfant est importante. La causerie offre non seulement la possibilité de développer les habiletés langagières des élèves, mais elle se présente également comme un moment de partage et d'échange chaleureux.

Chaque matin, les enseignantes invitent les enfants à se regrouper sur le tapis et à participer à la causerie. La répétition de l'activité a un effet positif sur le développement des compétences langagières des élèves (Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle, 2006; Grandaty, 2003; Guillaumond et Dorance, 1997). Dans les faits, utiliser la stratégie d'intervention *Répéter l'activité*, et ce tous les jours, permet aux enseignantes d'observer la progression des élèves au quotidien.

D'ailleurs, chacune des enseignantes participantes témoignent de différences notoires entre le début de l'année scolaire et le printemps dans l'acquisition de compétences langagières chez leurs élèves. Les changements remarqués concernent : l'augmentation du temps d'attention, l'intégration et le respect des règles de fonctionnement, la complexification des propos tenus lors de la prise de parole. C'est également ce que constate Daniel (2009) en parlant de la discussion de groupe ritualisée comme une occasion, pour les élèves, de faire des acquisitions langagières et ce pendant toute l'année scolaire.

C'est donc à travers les nombreuses causeries qui rythment l'arrivée en classe, et ce pratiquement tous les matins, que l'enseignante se présente comme un modèle tout au long de l'activité pédagogique de la causerie, elle peut alors *Modéliser les comportements attendus*. En effet, McPherson (2008) affirme qu'en ayant un modèle inspirant, les enfants ont tendance à reproduire les mêmes comportements. Dans certains cas, la stratégie d'intervention *Modéliser les comportements attendus* s'avère utile pour instaurer un climat d'écoute respectueux. Une des enseignantes interrogées confirme qu'en présentant une bonne attitude d'écoute, elle sent que les enfants adoptent eux aussi les comportements attendus pendant la causerie et que le climat de calme et d'écoute est bien perceptible. Chacun des enfants apprenant ainsi à *attendre-entendre* la parole de l'autre (Froment et Leber-Marin, 2003) en observant ce qui se passe autour de lui.

D'ailleurs, les enseignantes ont toutes remarqué que leurs élèves aiment parler de ce qui les entoure. Les sujets dont les enfants aiment parler ou qui suscitent la discussion et les échanges spontanés concernent le plus souvent leurs parents, les activités en famille, les animaux, la chasse, la pêche, les dessins animés, etc. La stratégie d'intervention *Aborder des thèmes connus des enfants* a été utilisée fréquemment et par toutes les enseignantes. En choisissant des thématiques près des intérêts des enfants, l'enseignante favorise la prise de parole, les échanges et la communication (Garcia-Debanc et al., 2004; Hamre et al., 2007; Martineau et Simard, 2001).

Même si, les enfants ont besoin de repères culturels proches, il est important d'orienter la causerie de manière à proposer des réalités différentes qui permettent d'ouvrir la réflexion sur la diversité. Fisher et Doyon (2010b) ont constaté, à travers de nombreux

travaux de recherche, que l'orientation de la causerie permet de discuter vraiment ensemble sur un thème donné. Elle aurait des effets positifs sur la motivation à parler et inciterait les enfants à prendre la parole dans un groupe conversationnel. Ces thématiques permettent, entre autres, aux enfants de s'éloigner progressivement du très connu (Delcambre, 2005) pour aller vers la conversation à plusieurs qui se coconstruit au fil des échanges.

C'est donc dans le respect des règles de fonctionnement de la causerie que peuvent être régulés les échanges (Chemla, 2002; Hamre et *al.*, 2007; Martineau et Simard, 2001; Romain et Roubaud, 2013). En effet, le tour de parole permet à ceux qui le souhaitent de parler et d'être écoutés. Chacune des enseignantes a une manière différente de se positionner dans le rôle qu'elle occupe lors de l'animation de la causerie. Mireille se perçoit comme un guide, qui soutient le discours, alors que Martine se voit comme un modèle pour les enfants. Joëlle parle de jouer le rôle de l'arbitre qui gère les interactions et fait respecter les règles. Effectivement, il a été observé lors de l'animation de la causerie, que la stratégie d'intervention *Gérer le tour de parole* s'est manifestée à plusieurs reprises.

Alors, l'enseignante devient l'adulte qui sert de modèle et qui organise la tâche langagière de manière à favoriser les apprentissages en ce sens (Boiron, 2011; Dupont et Grandaty, 2012; Garcia-Debanc et *al.*, 2004). Ses interventions viennent soutenir l'enfant et peuvent même éviter certaines frustrations, il se sent alors soutenu dans ses efforts de communication (Fournier et Peret, 2012). Quoi qu'il en soit, la gestion du tour de parole peut parfois sembler rigide dans la forme traditionnelle du chacun son tour laissant peu de place aux interactions spontanées entre les enfants, mais il n'en demeure pas moins que cette stratégie d'intervention demeure au cœur de la structure même de la causerie.

Plusieurs pistes intéressantes ont été dégagées par ce travail de recherche concernant entre autres la stratégie d'intervention *Gérer le tour de parole*. Elles seront présentées en détail plus loin dans la partie portant sur les apports pédagogiques de cette étude. Ainsi, quelques idées intéressantes, pouvant être mises en place lors de l'animation de la causerie, seront proposées. Mais d'abord, il est important de présenter les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement des conduites discursives lors de l'animation de la causerie afin de compléter un portrait représentatif des milieux observés.

5.2.2 Les stratégies d'intervention émergentes utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant être liées au développement des conduites discursives lors de la causerie

Tel que mentionné précédemment, les écrits scientifiques disponibles concernant le développement des conduites discursives en contexte scolaire chez les enfants de 4 ans ont été répertoriés pour constituer un cadre de références plutôt représentatif de la réalité des classes maternelles 4 ans TPMD. Il reste que certaines stratégies d'intervention n'ont pas été préalablement identifiées dans le cadre de références se sont manifestées lors des observations en contexte réel de causerie à la maternelle 4 ans TPMD. Il a pu être constaté que ces stratégies émergentes ont été répertoriées en nombre plutôt restreint (3).

Cette situation s'explique, probablement, par le fait que les enseignantes utilisent peu les stratégies d'intervention liées au développement des conduites discursives lors de l'animation de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD ce qui raréfie leur manifestation et donc l'apparition de stratégies émergentes. Malgré que les stratégies d'intervention émergentes liées au développement des conduites discursives utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD aient été peu observées, elles viennent tout de même compléter le portrait dressé dans le cadre de référence pour illustrer la réalité des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD et celle de leurs élèves en contexte de causerie.

Il a d'ailleurs été possible d'observer l'émergence de la stratégie *Rappeler les règles de manière non verbale*, et ce plus particulièrement dans l'une des classes observées. Cette manière d'interagir se manifeste par l'adoption d'une attitude d'écoute attentive et une intervention non verbale. Par exemple, l'enseignante fait un signe de la main pour signifier à un enfant d'attendre son tour avant de prendre la parole. Aussi, en écarquillant les yeux, elle signifie qu'un comportement n'est pas souhaité et qu'il faut arrêter ou elle interroge du regard, ces interventions permettent généralement de préserver un climat de calme lors de la causerie. En effet, l'utilisation de cette stratégie d'intervention réduit les interventions verbales de l'enseignante ce qui permet une certaine fluidité dans les échanges et le maintien de la discussion en cours.

En fait, l'enseignante protège l'espace dialogique (Froment et Leber-Marin, 2003), c'est-à-dire qu'elle gère les comportements dérangeants de manière non verbale afin de laisser libre cours à la prise de parole sans l'interrompre par des interventions verbales. Dans cette perspective, Legault (2001) affirme que les enseignants, en prenant pleinement conscience de leur communication non verbale, pourraient intervenir en utilisant davantage le langage corporel pour régler certains cas d'indiscipline. Les signes du corps ont une intervention directe sur le climat de la classe (Marsollier et Obin, 2004) et cet aspect de la communication vaut la peine d'être pris en compte. Froment et Leber-Marin (2003) font le même constat dans leurs recherches portant sur les moyens de favoriser la parole des petits en concluant que ces derniers sont très attentifs au « parler avec le corps » et aux conduites langagières non adressées.

D'ailleurs une autre manière de diminuer les interventions verbales de l'enseignante est de laisser les enfants intervenir davantage entre les tours de parole prédéterminés. Dans cet ordre d'idées, la stratégie *Rappel des règles par les enfants* s'est avérée tout à fait dans la continuité de cette volonté de laisser plus de place aux enfants lors des causeries observées dans le cadre du présent projet. Souvent, ce sont les enfants qui reprennent les autres. Ils aiment intervenir de cette façon, c'est la place qu'ils ont choisie d'occuper dans la discussion de groupe. Chacun s'investissant à sa propre manière dans le discours à plusieurs (Froment et Leber-Marin, 2003). La stratégie d'intervention *Rappel des règles par les enfants* démontre une envie de participer et une présence dans le déroulement la discussion de groupe. Les interactions entre les pairs ont un effet positif sur le développement des habiletés langagières (Henry et Rickman, 2007; Mashburn et al., 2009). Il peut même arriver qu'ils adoptent naturellement des stratégies de modelage. Par exemple, un enfant peut reformuler son propos, de lui-même, si son interlocuteur ne comprend ce qu'il veut dire.

En ce qui concerne la gestion du tour de parole, Kriete (2002) affirme qu'il est souhaitable de laisser plus de responsabilités aux enfants. Non seulement les enfants rappellent les règles de fonctionnement s'il y a lieu, mais ils peuvent eux-mêmes donner le droit de parole à un copain qui souhaite, par exemple, poser une question sur ce qui vient d'être dit. Le fait de discuter en groupe et de partager devient d'autant plus important si les

enfants sont impliqués dans le déroulement de la causerie (Kriete, 2002; Péroz, 2010). Ils apprennent à comprendre le déroulement et les règles implicites et explicites d'une discussion à plusieurs en interagissant directement sur le fonctionnement de la causerie.

Toutes les stratégies d'intervention répertoriées précédemment, que ce soit en ce qui concerne le développement du langage oral ou celui des conduites discursives, permettent de dresser un portrait représentatif des classes observées au cours de cette étude. Elles mettent en lumière une réalité vécue par les trois enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD et leurs élèves lors de la causerie au moment où la collecte de données a été effectuée.

5.3 La portée des résultats de la recherche

Afin de permettre aux résultats de ce travail de recherche de trouver écho dans le contexte actuel des maternelles 4 ans, il apparaît intéressant de discuter de leur portée scientifique et professionnelle. Elles serviront à poser les bases d'une présentation centrée sur les connaissances scientifiques générées et les apports pédagogiques potentiels. Il s'agit d'abord de présenter les résultats obtenus, lors de cette étude, dans la perspective de proposer quelques pistes de recherches éventuelles. En terminant, les forces et les limites de cette étude seront abordées.

5.4 Les apports pédagogiques

Cette recherche présente un large éventail de stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie. Ce répertoire de stratégies, dont certaines se révèlent vraiment prometteuses, constitue des retombées importantes concernant les pratiques pédagogiques. Les paragraphes qui suivent proposent une réflexion globale et des pistes de réflexion, basées sur les résultats de cette étude, permettant d'envisager la mise en application de certaines stratégies d'intervention pouvant favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives lors de l'animation de la causerie à la maternelle 4 ans.

D'abord, il est important de spécifier que lors de cette étude, le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), était le programme prescriptif en vigueur et ce malgré l'accessibilité du projet de *Programme d'éducation préscolaire maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* (2013). Le développement du langage oral était alors considéré comme une compétence à développer de manière transversale à travers toutes les autres compétences plutôt que comme un objet d'apprentissage à part entière (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007). Les connaissances se rapportant au développement langagier concernaient autant les notions liées à la langue orale, à la langue écrite, au récit que celles se rapportant à la reconnaissance et à l'écriture de mots fréquemment utilisés (MEQ, 2001). La transversalité du développement des compétences jouait donc un rôle important dans l'organisation des apprentissages.

Cette structure transversale s'est avérée parfois déroutante pour les enseignantes qui identifiaient difficilement les différentes compétences langagières à construire lorsqu'il s'agissait de structurer et d'organiser une activité pédagogique en ce sens. En effet, Canut (2005) a constaté, lors d'une recherche-action, qui avait pour objectif de fournir des repères sur la maîtrise du langage oral avant l'accès à l'écrit et de dégager des modalités d'une interaction langagière qui favoriseraient cette maîtrise, que le programme scolaire offrait bien peu de réponses quant aux questionnements que peut susciter l'enseignement de l'oral chez les enfants issus de milieux défavorisés.

Depuis, l'actuel *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans* (MEES, 2017) propose deux axes de développement dans le domaine langagier soit le langage oral et le langage écrit. L'axe du langage oral, a maintenant des composantes qui lui sont propres : « Interagir verbalement et non verbalement; démontrer sa compréhension; élargir son vocabulaire; varier ses énoncés; démontrer une conscience phonologique (sensibilité phonologique) » (MEES, 2017 p.15). Cependant, il a été observé, qu'aucune activité liée au domaine langagier n'a été présentée dans ce programme et ce malgré que le rapport de recherche *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école des enfants en milieu défavorisé* (Japel et al., 2014) recommande de proposer des exemples concrets d'activités concernant les différentes composantes du développement de l'enfant.

Il est certain que les instances ministérielles comptent sur les compétences professionnelles des enseignants pour proposer des activités adaptées aux caractéristiques des enfants fréquentant la maternelle 4 ans comme il est possible de lire dans le récent *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans* (MEES, 2017) : « Le jugement professionnel et l'expertise de l'enseignant vont donc guider ses pratiques, ses approches et ses interventions selon les besoins des enfants. » (MEES, 2017, p. 8). Malgré la confiance qui leur est accordée, il reste que les enseignantes se sentent peu outillées pour bien répondre aux besoins des enfants fréquentant les classes maternelles, et ce précisément en ce qui concerne le développement du langage oral (Bautier, 2018). Cette situation vient appuyer les propos de Bouchard, et *al.* (2017) qui considèrent que les interventions donnant lieu à des échanges riches et variés en classe restent, de manière générale, méconnues et peu utilisées par les enseignantes.

Lors des entretiens, les trois enseignantes participantes ont témoigné, à plusieurs reprises, des retards langagiers de leurs élèves. Il est d'ailleurs possible de constater que dans les classes maternelles 4 ans TPMD le nombre de petits parleurs est plus important que dans une classe de maternelle 5 ans. Ce sont des enfants, qui comme le mentionne Pégaz-Paquet (2018), répondent lorsque la sollicitation de l'enseignante est très appuyée et leurs réponses sont généralement courtes. Ces caractéristiques peuvent aussi être attribuables au jeune âge des enfants, mais également à leur manière de s'exercer à la communication de groupe. Comme le mentionnent Froment et Leber-Marin (2003), les jeunes enfants ont un rapport au polylogue qu'il faut encore peaufiner et chacun n'est pas au même point de son développement en ce qui concerne les habiletés langagières.

Il existe donc plusieurs pistes d'intervention pour favoriser la parole des élèves en contexte de causerie à la maternelle 4 ans TPMD. C'est ainsi qu'il apparaît important de revenir sur certaines clés de succès, qui utilisées sciemment, peuvent favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives, et ce, même chez les petits parleurs. Par exemple, Péroz (2010) propose de revoir le dialogue pédagogique afin de diminuer les interventions de l'enseignante et de ralentir le rythme effréné du traditionnel dialogue questions-réponses. Il suggère de prendre le temps de poser la même question deux ou trois fois afin de permettre à un plus grand nombre d'enfants de répondre. Cette

attitude implique également que l'enseignante accepte qu'un enfant donne la même réponse qu'un autre enfant, il répète et c'est déjà en soi un exercice de langage.

La causerie offre ce temps partagé, cet espace où les interventions de l'adulte et des pairs se manifestent dans l'étayage du langage chez l'enfant. Il est d'ailleurs possible d'établir un lien entre les interventions utilisées par les enseignantes lors de la causerie et cet étayage dont parle Bruner (1983) dans ses travaux. En fait, les stratégies d'ajustement (Hunkeler, 2009), plus souvent utilisées par les parents dans un contexte familial, se retrouvent souvent privilégiées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD.

Ces stratégies d'ajustement se situent pour la plupart dans la catégorie des stratégies émergentes pouvant être liées au développement du langage oral. Elles n'ont donc pas été identifiées précédemment dans le cadre de référence parce qu'elles semblaient plutôt réservées au contexte familial. Par exemple, au départ, il existait seulement une catégorie englobant quelques stratégies d'intervention de bases telles que la répétition, la reformulation, l'étayage, etc. Il s'est avéré que ces stratégies émergentes se sont manifestées avec tellement d'importance que chacune s'est vu attribuer une nouvelle catégorie.

En fait, ces stratégies d'ajustement ont finalement pleinement leur place dans le contexte d'animation de la causerie et elles ont été régulièrement utilisées par les trois enseignantes participantes. Elles agissent directement dans la ZPD (Vygotski, 1985) en répondant aux tentatives de l'enfant qui fournit cet effort d'expression orale (Bodrova et Leong, 2012). Ainsi, comme le propose Simon et *al.* (2009), il est judicieux, selon les besoins, de réduire le niveau de difficulté du questionnement pour permettre à l'enfant de donner une réponse. En adaptant le degré de difficulté du questionnement, l'enseignante adapte ses interventions en les complexifiant selon les progrès de l'enfant, ce qui lui permet de faire des acquisitions langagières.

Il est alors possible d'établir un lien entre l'utilisation de stratégies adaptées dans le cadre de la causerie et la considération de la ZPD dont fait part Vygotski (1985) dans ses travaux en lien avec le développement du langage oral chez l'enfant. L'enfant fait avec

l'autre ce qu'il ne peut faire seul (Froment et Leber-Marin, 2003). Concrètement, l'adulte reformule, oriente, régule l'interaction pendant la causerie ce qui permet à l'enfant d'accéder à un langage plus élaboré qu'il réinvestira par lui-même par la suite. La théorie concernant le *Système de support pour l'acquisition du langage* de Bruner et Watson (1987) vient également soutenir que l'intervention de l'adulte, en tant qu'expert, aide l'enfant à atteindre un niveau supérieur de compétence.

Ainsi, la qualité et le choix des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD visant à favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives dans le contexte de l'animation de la causerie est de première importance. Certaines stratégies comme la reformulation ou la répétition sont, semble-t-il, simples à mettre en application, mais dans les faits, les enseignantes ne se sentent pas toujours bien outillées pour intervenir de façon efficace. Comme le mentionnent Volteau et Millogo (2018), l'application de ces gestes professionnels ne va pas de soi. Et pourtant, c'est par le langage que l'enseignante rassure, transmet, encourage, explique, raconte, stimule, oriente, etc. Ce métalangage participe à la construction de la connaissance de l'école. Il est donc primordial d'en prendre pleinement conscience.

5.5 Des pistes pour d'autres études

La présente recherche s'est élaborée sur le modèle des maternelles 4 ans TPMD, qui jusqu'en 2019 faisait toujours office de structure d'accueil officielle pour les enfants provenant de milieux défavorisés vivant une intégration préventive précoce en milieu scolaire (MELS, 2013; Roberge, 2019). Il pourrait donc s'agir, lors de projets de recherches futurs, de prendre comme point de départ le répertoire de stratégies d'interventions qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives utilisées par les enseignantes la maternelle 4 ans TPMD lors de l'animation de la causerie et de les mettre en application dans le but de valider leur efficacité dans les classes de maternelle 4 ans.

Étant donné les besoins particuliers des enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD, il serait intéressant d'effectuer des recherches sur l'accompagnement dont pourrait

bénéficier les enseignantes avec le soutien d'éducatrice spécialisée en classe afin de travailler le développement du langage oral et des conduites discursives dans des moments dédiés au langage et à la prise de parole. Cette collaboration enseignante-éducatrice pourrait alors devenir un gage important de réussite pour les enfants. Dans le contexte en évolution des classes maternelles 4 ans, il est possible de s'interroger sur les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes pouvant favoriser le développement du langage oral ou des conduites discursives. Seraient-elles répertoriées en plus grand nombre? Les stratégies les plus efficaces pour susciter les échanges et la discussion seraient-elles les mêmes? Les stratégies d'intervention liées au développement des conduites discursives perçues comme étant plus complexes seraient-elles abordées plus facilement maintenant?

Il serait également intéressant de dresser un portrait des enfants fréquentant les classes maternelles 4 ans afin de documenter si ceux-ci présentent les mêmes caractéristiques que ceux qui fréquentaient, il y a peu de temps, les maternelles 4 ans TPMD. Toutes ces questions pourraient trouver réponse dans la mise en place d'une recherche-action menée en collaboration avec des enseignantes de la maternelle 4 ans, de la maternelle 5 ans ou des éducatrices, intervenant auprès de groupes d'enfants de 4 ans dans les centres de la petite enfance (CPE), souhaitant bonifier le répertoire des stratégies qui contribuent au développement du langage oral et des conduites discursives. Cette nouvelle étude pourrait proposer une série d'applications pédagogiques de stratégies d'intervention reconnues pour leur efficacité lors de l'animation de la causerie à la maternelle 4 ans. Éventuellement, cette proposition d'étude pourrait ouvrir la voie à d'autres recherches, comme, une recherche-action qui donnerait la possibilité aux enseignantes, investies dans le projet, de modifier leurs pratiques.

5.6 Les forces et les limites de la recherche

Dans le contexte politique actuel, concernant spécifiquement le déploiement à grande échelle des classes maternelles 4 ans dans la province de Québec (le secrétariat à la communication gouvernementale, 2019), il apparaît judicieux de poser un regard consciencieux sur les recherches faisant état de la situation des maternelles 4 ans TPMD

afin d'inspirer les orientations politiques qui entreront en vigueur incessamment. Dans un même ordre d'idées, les résultats de cette étude viennent témoigner de la réalité des enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui comme le mentionne le Projet de loi no 5 (Roberge, 2019) sont vouées à être intégrées à l'appellation maternelle 4 ans. Les maternelles 4 ans ne s'adressant donc plus exclusivement aux enfants provenant des milieux défavorisés, mais à toute la population.

Il est certain qu'au moment de l'élaboration de ce travail de recherche le nombre de classes maternelles 4 ans TPMD, établies dans la région ciblée, était très restreint. Cet état de la situation explique probablement pourquoi Japel et *al.* (2014) remarquent qu'aucune étude n'a examiné, de manière systématique, la qualité éducative des programmes de maternelle actuellement offerts aux enfants de 4 ans en milieu scolaire. C'est dire que les écrits scientifiques concernant le développement des habiletés langagières à la maternelle 4 ans sont eux aussi pratiquement inexistantes, ce qui rend d'autant plus pertinente la contribution scientifique de cette étude.

De plus, la plupart des classes étaient toujours considérées comme faisant partie de projets pilotes. Cet accès limité à une plus grande diversité de classes maternelles 4 ans TPMD, et à leurs enseignantes, a tout de même permis d'étudier en profondeur l'objet de la recherche. Les autres critères méthodologiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) comme la crédibilité des résultats, leur fiabilité et la confirmation, obtenue lors de l'analyse approfondie des données collectées, permettent de contextualiser avec précision cette étude. Toutefois, il aurait été fort intéressant de mener ce même travail de recherche dans un milieu urbain ou les facteurs de défavorisation diffèrent de ceux des milieux ruraux dans lesquels se sont déroulées les périodes d'observation de cette recherche pour une plus grande représentativité des milieux dans lesquels sont établies les classes de maternelle 4 ans TPMD.

Les trois maternelles 4 ans TPMD dans lesquelles se sont déroulées les observations pour ce travail de recherche, témoignent de la réalité du milieu scolaire dans lequel elles ont été établies. Cependant, le fait que l'une des enseignantes oeuvrait en maternelle 4 et 5 ans a pu influencer la nature des données collectées auprès de sa classe et représente une des limites de la présente étude.

Il est également possible de se questionner sur le choix de la chercheuse concernant les séances de causeries filmées. En effet, une seule causerie par classe a été filmée sur les trois causeries observées, et ce dans le but d'éviter que la présence de la caméra vienne perturber les enfants et l'enseignante. La séance de causerie filmée a eu lieu après les deux séances de causeries observées à l'aide de la grille d'observation conçue à cet effet. Cette organisation misait sur le lien de confiance établi lors des deux précédentes visites qui permettaient à tous de se sentir plus à l'aise devant la caméra. Mais il est possible de penser que le fait que les enfants et l'enseignante aient été exposés une seule fois à la caméra ait eu un impact plus grand sur eux.

Il reste que, les trois classes observées représentent une mine d'informations concernant les caractéristiques des élèves de 4 ans fréquentant ces classes et les enseignantes qui les côtoient tous les jours. Cette recherche s'avère donc une contribution scientifique précieuse permettant de dresser un portrait assez réaliste de la situation dans les classes maternelles 4 ans TPMD, et ce, juste avant qu'elles soient intégrées à la nouvelle organisation ministérielle. Malgré que ce travail présente certaines limites, il reste que le portrait qui s'en dégage fournit des résultats pouvant inspirer des situations éducatives similaires. La conclusion qui suit propose une synthèse des éléments essentiels qui constituent cette étude.

CONCLUSION

En terminant, il est important de souligner que grâce à la précieuse collaboration d'enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD et de leurs élèves, il a été possible d'atteindre les objectifs de la recherche soit de : 1) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement du langage oral lors de la causerie; 2) Documenter les stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD qui contribuent au développement des conduites discursives lors de la causerie.

Il semble opportun de penser que les instances responsables du déploiement à grande échelle des maternelles 4 ans au Québec pourraient trouver écho dans la réalité des maternelles 4 ans TPMD décrites dans cette étude. En effet, la plupart des classes accueillant actuellement des enfants de 4 ans resteront situées dans les mêmes milieux. Il est donc important de considérer que les enfants qui fréquenteront désormais les maternelles 4 ans présenteront fort probablement certaines des caractéristiques des enfants qui fréquentaient jusqu'à présent la maternelle 4 ans TPMD. En considérant les caractéristiques propres aux enfants provenant de milieux défavorisés qui fréquentent la maternelle 4 ans, les enseignantes titulaires devront certainement adapter les stratégies d'intervention reconnues pour leur contribution au développement du langage et des conduites discursives de manière à prendre en compte les besoins spécifiques des enfants qui constituent leurs classes (Bissonnette et *al.*, 2005; Duval et *al.*, 2016; Leroux et Théorêt, 2014). Considérant que les maternelles 4 ans ne s'adressent désormais plus uniquement aux enfants provenant d'un milieu défavorisé, les caractéristiques des enfants fréquentant la maternelle 4 ans se modifieront certes un peu, mais pour un certain nombre d'enfants, elles resteront les mêmes pour quelque temps encore. Il y aura fort probablement de grands écarts entre les enfants issus de milieux défavorisés et ceux qui auront accès à la maternelle 4 ans même si les parents sont plus favorisés sur le plan socioéconomique. Il est donc important de considérer cette réalité comme telle.

C'est ainsi que les témoignages, entendus lors des entretiens, apportent un éclairage

réaliste sur la situation particulière dans laquelle se retrouvent les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD. Les enseignantes interrogées ont d'ailleurs relevé le manque d'indications et d'outils concernant les stratégies d'intervention à utiliser pour favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. Cette situation vient appuyer les propos de Bouchard et *al.* (2017) qui considèrent que les interventions donnant lieu à des échanges riches et variés en classe restent, de manière générale, méconnues et peu utilisées par les enseignantes. Japel et *al.* (2014) rendent également compte de cette réalité dans le récent rapport : *Les maternelles 4 ans: la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez des enfants en milieux défavorisés*. Il y est mentionné que la formation initiale des maîtres doit être analysée afin de correspondre aux réalités spécifiques du milieu.

Puis, pour les enseignantes qui travaillent déjà dans les classes de maternelle 4 ans et qui se réfèrent à l'actuel *Programme d'Éducation préscolaire 4 ans* (MEES, 2017), il est fortement suggéré de mettre en place des formations continues basées sur de meilleures pratiques pouvant soutenir les enseignantes dans les défis que représente l'accompagnement des enfants issus de milieux défavorisés (Japel et *al.*, 2014). Dans le même ordre d'idées, Guskey (2002) affirme d'ailleurs, au sujet de la formation continue, qu'elle permet, en y mettant du temps et des efforts, d'améliorer les pratiques d'enseignement. Il s'agirait donc d'offrir aux futures enseignantes et à celles actuellement en poste les outils nécessaires afin de rendre possible l'utilisation de stratégies efficaces et appropriées en lien avec le développement du langage oral et des conduites discursives dans le contexte particulier de la maternelle 4 ans.

Cette étude permet donc de dresser un portrait intéressant des stratégies d'intervention utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD pouvant favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives lors de la causerie. Les orientations méthodologiques basées sur une approche qualitative-interprétative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) ont permis de comprendre l'importance que les acteurs sociaux donnent aux phénomènes observés (Denzin et Lincoln, 2000). C'est pourquoi le lien entre les observations, les entretiens semi-dirigés et les entretiens d'explicitation s'est avéré si riche en apports scientifiques permettant ainsi de valider avec les praticiennes les

phénomènes observés.

Afin d'apporter plus de profondeur à ce travail de recherche, une orientation descriptive a également été adoptée (Geertz, 1973; Mary, 1998), c'est-à-dire que cette orientation qualitative-interprétative de type descriptif, a permis d'aborder la problématique dans toutes ses dimensions (Mason, 2002; Trudel et *al.*, 2007) considérant ainsi avec minutie les détails de l'environnement, les comportements des enfants, l'ambiance dans la classe, la manière dont l'enseignante s'installe pour débiter la causerie, etc. De plus, une attention particulière a été portée aux informations consignées dans le journal de bord. Ces détails, ainsi consignés ont facilité l'établissement de liens entre le cadre de références et la réalité des classes observées (Baribeau, 2005). C'est donc grâce à cette approche qualitative-interprétative de type descriptif qu'il a été possible de comprendre comment les stratégies d'intervention pouvant favoriser le développement du langage oral et des conduites discursives sont utilisées par les enseignantes de la maternelle 4 ans TPMD lors de la causerie et pourquoi elles le font ainsi.

Les résultats de cette étude ont donc révélé que les enseignantes utilisent plus facilement les stratégies d'intervention pouvant être liées au développement du langage oral lors de l'animation de la causerie. Ce phénomène s'explique en partie par le fait que ces stratégies sont connues des enseignantes et elles sont comparables aux stratégies d'ajustement (Clark, 2006; Hunkeler, 2009) utilisées de manière intuitive par les parents dans le contexte familial. Comme le mentionne Grandaty et Chemla (2004), il s'agirait, pour les enseignantes, d'identifier et d'intervenir en fonction des besoins spécifiques de leurs élèves en matière de développement du langage. Ainsi, les stratégies d'intervention utilisées seraient adaptées à la réalité développementale langagière des enfants prenant à la fois en considération leur jeune âge et le milieu socio-économique duquel ils sont issus (Duval et *al.*, 2016; Molfese et *al.*, 2003; Royer, 2004)

En ce qui concerne les stratégies d'intervention liées au développement des conduites discursives, elles sont considérées, par les enseignantes participantes, comme faisant partie d'une catégorie d'habiletés langagières plus complexes à travailler dans le contexte de la causerie à la maternelle 4 ans TPMD. Il n'en demeure pas moins que ces stratégies permettent souvent de considérer autrement la causerie en amenant les élèves plus loin dans

leur réflexion (Gagné et Crago, 2012; Garcia-Debanco et al., 2004; Jonh et al., 2003; Williams et al., 2002). Les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans TPMD bénéficient grandement, selon Fiorentino et Howe (2004), de la mise en place d'activités favorisant le développement des conduites discursives comme *raconter, expliquer, donner son opinion*, etc. C'est donc en utilisant judicieusement des stratégies d'intervention favorisant le développement des conduites discursives comme le questionnement (Massey, 2004; Simon et al., 2009), en modélisant les comportements de discussion (Chemla, 2002; Delcambre, 2005; McPherson, 2008), en variant les orientations de la causerie (Doyon et Fisher, 2010a) et en organisant la tâche langagière qu'il est possible de favoriser les acquisitions en ce sens.

Donc, les stratégies d'intervention pouvant favoriser le développement du langage oral ainsi que celles pouvant favoriser le développement des conduites discursives ont des apports spécifiques qui permettent à la causerie de devenir un lieu d'échange et d'apprentissage où le développement de langage oral est à l'honneur (Doyon et Fisher, 2010b; Froment et Leber-Marín, 2003; Grandaty, 2004; Kirady, 2002). C'est ainsi que l'activité pédagogique de la causerie prend toute sa valeur sur le plan du développement des habiletés langagières à la maternelle 4 ans TPMD.

En effet, il est impossible aujourd'hui de nier que des retards ou des difficultés éprouvées dans le développement du langage oral placent l'enfant dans une situation de vulnérabilité face aux défis que présentent les différentes étapes du cheminement scolaire (Catts et al., 2002; Courtemanche et al., 2012; Florin, 2010; Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman et al., 2013; Lemelin et Boivin, 2007). D'autant plus que, plusieurs enfants fréquentant la maternelle 4 ans TPMD présentent certains retards sur le plan du développement du langage oral (Desrosiers, Tétrault et al., 2012; Giannitelli et al., 2011; Poirier, 2012; Steen, et al., 2012). C'est pourquoi, la fréquentation de la maternelle 4 ans peut s'avérer, dans certains cas, un passage intéressant où, l'enfant éprouvant des difficultés dans la sphère des habiletés langagières, aura l'occasion de s'exercer à interagir, à s'exprimer.

C'est donc dans la classe, lors d'activité pédagogique comme la causerie, que l'enfant, avec le soutien de l'enseignante et de ses pairs, pourra effectuer des acquisitions

sur le plan langagier (Le Manchec, 2005; Muller, 2012; Schechter et Bye, 2007). Cependant, pour optimiser les apprentissages en ce sens, il est essentiel de proposer des orientations précises, des ressources adaptées et les effectifs nécessaires permettant aux enseignantes de mettre en place les stratégies d'intervention venant soutenir le développement du langage oral et des conduites discursives dans les classes de maternelle 4 ans.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadòn, M. (2006). La recherche dite qualitative: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadòn, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 26-37.
- Angrosino, M. (2005). Recontextualizing observation: Ethnography, Pedagogy, and the prospects for a progressive Political Agenda *Dans: Denzin, N. et Lincoln, Y. The SAGE Handbook of Qualitative Research 3th Ed.* (pp. 729-745).
- Angrosino, M. et Rosenberg, J. (2011). Observations on Observation: Continuities and Challenges *Dans: Denzin, N., Lincoln, Y. (dir.) The SAGE Handbook of Qualitative Research 4th Ed.* (pp. 467-478).
- Aubé, M. (2004). La compétence de l'ordre de la communication: matrice originelle de toutes les compétences. *Vie pédagogique*, 131, 13-16.
- Baillargeon, G. (2005). *La carte des unités de peuplement de 2003: Les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Québec: Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données*(Hors-série), 98-114.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning *Exploring talk in school* (pp. 1-12). London: SAGE.
- Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review*, 38, 1-12.
- Bautier, É. (2018). Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages? *Pratiques*(177-178), 1-17.
- Beauséjour, Brouillette, R., Jacques, M., Proulx, P. et Vaillancourt, S. (2000). Avis au ministre de l'Éducation à propos du programme d'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 38(2), 12-15.

- Beauséjour, G., Brodeur, M., Cormier, L., Coutu, S., Deaudelin, C., Miron, J-M. (2004). *Le monde du préscolaire* (Gaëtan Morin éd.). Montréal.
- Beauvais, S. (2012). Projet de la maternelle 4 ans pour les enfants des milieux défavorisés - La ministre Malavoy accueille favorablement les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation. *Communiqué de presse*.
- Bédard, J. (2002). *Fondements et perspectives de l'éducation préscolaire au Québec: Pédagogie en contexte ludique*. Fribourg, Suisse.
- Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2009). La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Best, F., Grégoire, Y., Jean, G., Jolibert, J., Madouas, Y., Pechevy, M. et Romian, H. (1978). *Vers la liberté de parole*. France: Nathan.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Blanchet, A., Gotman, A. et Singly, F. d. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: A. Colin.
- Bodrova, E. et Leong, D., J. (2003). Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective *Dans: Kozulin, A.; Gindis, B.; Ageyev, V.; Miller, S.; Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives* (pp. 156-176). New York: Cambridge University Press.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2012). *Les outils de la pensée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boily, F. (2008). Analyse des capacités dialogiques des enfants de 5 ans dans la socioconstruction de leurs connaissances dans un contexte de causerie en classe maternelle: Université Laval.
- Boily, F. (2012). Lettre à la Ministre. *Revue préscolaire*, 50(1), 4-6.
- Boiron, V. (2011). Développement du langage et de la pensée à l'école primaire: éléments de réflexion sur leurs interactions et leur enjeux, dans *Dans: Toupiol, G. et Bassis, O. (dir.) Mémoire, langages et apprentissage*. Paris: RETZ.
- Boisclair, A. et Makdissi, H. (2010). Compréhension du récit chez le jeune enfant, émergence de la littératie en contexte socio-culturel *Dans: Doyon, D. et Fisher, C. Langage et pensée à la maternelle* (pp. 147-183): Presses de l'Université du Québec.

- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris Buc: Retz ; CRDP de l'académie de Versailles.
- Bondy, E. et Ketts, S. (2001). Like Being at the Breakfast Table: The power of Morning Meeting. *Childhood Education*, 77(3), 144-149.
- Bouchard, C. (2008). Je communique : le développement du langage de 0 à 3 ans *Dans C. Bouchard (dir.) et N. Fréchette (al.) Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe maternelle quatre ans à mi-temps au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 273-300.
- Bouchard C. et Charron. (2009). Le développement du langage et la littératie de 3 à 5 ans *Dans: Dir. Bouchard, C. et Fréchette, N. Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contexte éducatifs* (pp. 359-405). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard C. et Fréchette, N. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. 2^e Éd. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche *Dans: Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 63-81). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Boutin, G. (2014). Apports et limites de la recherche en sciences de l'éducation quand il s'agit de réformer les systèmes éducatifs. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 112-121.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Briquet-Duhazé, S. et Quibel-Périnelle, F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle : maternelle, PS, MS, GS*. [Paris]: Bordas.
- Bruce, S., Fasy, C., Gulick, J., Jones, J. et Pike, E. (2006). Making Morning Circle Meaningful. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(4), 1-17.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris,: Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. et Watson, R. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.

- Calman, L. J. et Tarr-Whelan, L. (2005). *Early Childhood Education for All: A Wise Investment*. New-York: Legal Momentum's Family Initiative and the MIT Workplace Center: Rapport.
- Campbell, R. (2011). The power of the listening ear. *English Journal*, 100(5), 66-70.
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.
- Canut, E. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignants et apprenants pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? Dans Harmattan (Éd.), *Dans: Halté, J.F. et Rispaïl, M. L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. (pp. 219-232).
- Canut, E. (2011). Apprendre à parler pour apprendre à lire et à écrire: pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit *Dans: Toupiol, G. (dir.) Mémoire, langages et apprentissage* (pp. 89-113). Paris: Retz.
- Canut, E. et Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à la maternelle : Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195, 93-106.
- Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J. et Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 195-228.
- Carey, S., Zaitchik, D. et Bascandziev, I. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review*, 38, 36-54.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, B. J. et Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children With Language Impairments. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157.
- Centrale des syndicats du Québec, Fédération des intervenantes en petite enfance du Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement et Fédération des professionnelles et professionnels du Québec. (2013). *L'éducation, ça commence tout petit!* Mémoire, Québec.
- Charvy, N. (2018). Analyse interactionnelle syntaxique et régulatrice. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*(177-178), 1-16.
- Chemla, M.-T. (2002). Formation d'enseignants: Quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement. *Repères*, 25, 257-274.

- Chen, X., Liu, H., Chang, L. et He, Y. (2008). Effects of the Peer Group on the Development of Social Functioning and Academic Achievement: A Longitudinal Study in Chinese Children. *Child Development*, 79(2), 235-251.
- Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (3e éd. éd.). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Chiland, C. (2016). Jean Piaget (1896-1980) : Pioneers in child and adolescent psychiatry. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 64(481-483).
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La Linguistique*, 42(2), 67-79.
- Colins, B. (2013). Empowerment of children through circle time : myth or reality. *Irish Educational studies*, 32(4), 421-436.
- Colognsi, S., Lyon Lopez, N. et Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19(4), 55-75.
- Commission des écoles catholiques de Québec. (1975). *Projet "Maternelle 4 ans" (et "maternelle 5 ans plein temps") : rapport de l'expérience de 1971 à 1974, perspective de développement*.
- Commission des États généraux sur l'éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation : 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire [ressource électronique] : une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services : avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. [Québec]: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooper, K. A. et Hughes, N. R. (2015). Thick Narratives: Mining Implicit, Oblique, and Deeper Understandings in Videotaped Research Data. *Qualitative Inquiry*, 21(1), 28-35.
- Courtemanche, J., Lafrenière, R. L., Latourelle, M.-C. et Plourde, K. (2012). Le langage oral au préscolaire... un monde complexe et fascinant! *Revue préscolaire*, 50(4), 18-20.
- Crahay, M. (2006). Qualitatif-Quantitatif: Des enjeux méthodologiques convergents? Dans: Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J-M. (dir.) *L'analyse qualitative en éducation*:

- Des pratiques de recherche aux critères de qualité.* (pp. 33-53). Bruxelles: De Boeck.
- Crespo, M. (1984). Les politiques québécoises d'intervention éducative en milieux économiquement faibles. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 347-358.
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. et Cameron Ponitz, C. (2009). Teacher–Child Interactions and Children’s Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 912-925.
- Daniel, M.-F. (2009). Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer. Dans: Bergeron, R., Plessis-Bélair, G., Lafontaine L. (2009) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 248-270). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Daviault, D. et Doubli-Bounoua, V. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Deglise, F. (2019). Québec va créer 250 classes de maternelle 4 ans dès septembre. *Le Devoir* (18 février).
- Delcambre, I. (2005). Construction des rôles discursifs en petite / moyenne section à la maternelle Dans: Halté, J-F., Rispali, M., (dir.) *L'oral dans la classe: Compétences, enseignement, activités* (pp. 119-135). Paris: L'Harmattan.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). The Discipline and Practice of Qualitative Research Dans: Denzin, N., Lincoln, Y. (dir.) *Handbook of Qualitative Research* (2e Ed.) (pp. 1-28). Californie: Sage Publications.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). The Discipline and the Practice of Qualitative Research Dans: Denzin, N., Lincoln, Y. (dir.) *The SAGE HandBook of Qualitative Research 4e Ed.* (pp. 1-25). Californie: SAGE Publications.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., . . . Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on selection, Analysis, Technology and Ethics. *Journal of Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Desrosiers, H., Tétrault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socio-économiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., Tétrault, K., Cardin, J.-F. et Dumitru, V. (2012). *Recueil de mesures repères – Partie II : Les tout-petits et la période préscolaire. Présentation et tableaux synthèses, Documents de travail de l'Étude longitudinale du*

développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). Québec: Institut de la statistique du Québec.

- Dickinson, D. K. (2007). Large group and Free-Play Times: Conversationnal Setting Supporting Language and Literacy Development. *Dans (dir) New, R.S. et Cochran, M. : Early Childhood education : An international encyclopédia*. Connecticut.
- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin, C. et Campeau, M.-È. (2010). Implementing Research-Based Instruction to Prevent Reading Problems Among Low-Income Students: Is Earlier Better? *Learning Disabilities Research et Practice*, 25(2), 87-96.
- Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. (1975). *Les activités à la maternelle: Langage et littérature*. Québec.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2014). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école (5e Éd.)*. Issy-les-Moulineaux [France]: ESF.
- Dorance, P. (2001). Entrer dans une activité de recherche en GS *Dans: Grandaty M. et Turco G. (dir.) L'oral dans la classe* (pp. 27-63). Paris: INRP.
- Doré, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*(164), 59-60.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010a). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée *Dans: Doyon, D. et Fisher, C. (dir.) Langage et pensée à la maternelle* (pp. 44-89). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010b). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010c). Repères et moyens pour développer le langage et la pensée à la maternelle. *Dans: Doyon, D. et Fisher C. (dir.) Langage et pensée à la maternelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre: le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.
- Dumais, C. (2014). La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 27(3), 12-14.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants *Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.). Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-52). Côte Saint-Luc: Éditions Peisaj.
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle: les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50-65.

- Duval, S. et Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec: Ministère de la Famille Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/preparation-ecole.pdf>.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27.
- Esperet, É. (1984). Processus de production: genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit *Dans: Moscato, M., Le Bonniec, P., Rouen, G., (dir.) Langage: construction et actualisation* (Vol. 98, pp. 179-197). Rouen: Publications de l'Université du Rouen.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2013a). *Pour réduire les inégalités scolaires dès la petite enfance : se doter d'un projet structurant pour le Québec*. Québec.
- Fédération autonome de l'enseignement. (2013b). Préscolaire 4 ans temps plein en milieu défavorisé: c'est parti! (novembre), 1-3. Repéré à <http://www.lafae.qc.ca/actualites/prescolaire-4-ans-temps-plein-en-milieu-defavorise-cest-parti/>
- Fiorentino, L. et Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. *Canadian Journal of behavioural science/ revue canadienne des sciences du comportement*, 36(4), 280-294.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2003). La causerie à la maternelle: une routine. *Revue préscolaire*, 41(1), 17-20.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2010). La causerie à la maternelle: Pratiques et conceptions d'enseignantes *Dans: Doyon, D. et Fisher, C. (dir.) Langage et pensée à la maternelle* (pp. 92-118). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Florin, A. (2010). Modes d'accueil pour la petite enfance au regard de la recherche internationale *Dans Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. France: Érès.
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (2e édition. éd.). Paris: Dunod.
- Fournier, A. et Peret, M. (2012). *Le plaisir des mots: Les cercles de lecture*. 2e année, Université Montpellier II, Montpellier.
- Froment, M. et Leber-Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits : un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

- Fujiki, M., Brinton, B., Isaacson, T. et Summer, C. (2001). Social Behaviors of Children With language impairment on the playground: A Pilot Study. *Langaguage, Speech and Hearing Services in Schools*, 32, 101-113.
- Gagné, A. et Crago, M. (2012). Étude corrélationnelle de la production narrative chez des enfants du primaire pour mieux intervenir au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 509-532.
- Gagnon, Y.-C. (2005a). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Garces, E., Thomas Duncan et Currie Janet. (2002). Longer-Term Effects of Head Start. *The American Economic Review*, 92, 999-1012.
- Garcia-Debanc, C., Plane, S. et Institut national de recherche pédagogique. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris: Hatier.
- Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, É. et Margotin, M. (2002). Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques: Étude de cas. *Repères*, 25, 201-236.
- Gardien, È. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales? *ERES Vie sociale*, 4(20), 31-44.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York: Basic Books.
- Genard, J.-L. et Escoda, M. R. i. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique publique*, 12(1), 139-163.
- Giannitelli, M., Plaza, M., Guillemont, F., Hingant, A., Bodeau, N., Chauvin, D., . . . Cohena, D. (2011). Troubles du langage oral et écrit chez des jeunes pris en charge par l'aide sociale à l'enfance et bénéficiant de soins hospitaliers. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 59, 492-500.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., Hoffman, L. M. et Pianta, R. C. (2013). The Role of Relational and Instructional Classroom Supports in the Language Development of At-Risk Preschoolers. *Early Education ans development*, 25, 110-133.

- Goulette, M. (1989). *La participation et la production langagière des enfants de la maternelle dans des activités spécifiques de langage*. Mémoire (M Ed), Université du Québec à Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1989., Chicoutimi. Repéré à <http://dx.doi.org/doi:10.1522/1455086>
- Grandaty, M. (2001). Conduites discursives et gestion monogérée des interactions *Dans: Grandaty, M. et Turco, G. (dir.) L'Oral dans la classe* (pp. 359-397). France, Paris: INRP : Institut national de recherche pédagogique.
- Grandaty, M. (2003). En quoi le traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève? *Dans: Les Actes de la DESCO, Didactiques de l'oral. Caen : scéren*, 112-126.
- Grandaty, M. (2004). L'oral objet d'enseignement? Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle. *Actes du colloque de l'AIRDE, Québec, 26 au 28 août 2004*, 1-18.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe: des objets enseignés? *Dans: Schneuly, B., Thévenaz-Christen, T. (dir.) Analyses des objets enseignés* (pp. 93-110): De boeck.
- Grandaty, M. et Chemla, M.-T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage: les étayages *Dans: Garcia-Debanc, C., Plane S., (dir.) Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 173-215). Paris: Hatier.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales 11e Ed.* Paris: Dalloz.
- Groupe de recherche et d'intervention dans le monde du préscolaire (GRIMP), Bouchard, C., Duval, S., Gravel, F., Pagé, P., Boudreau, M., . . . Landry, S. (2014). Dialoguer "autrement" au préscolaire. *Revue préscolaire*, 52(1), 27-32.
- Groulx, J. G. (2001). Changing preservice teacher perceptions of minority schools. *Urban Education*, 36(1), 60-92.
- Guillaumond, F. et Dorance, S. (1997). *Le groupe-classe en maternelle : activités pour communiquer*. Paris: Retz.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2010). La représentification dans l'entretien d'explicitation. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(8), 51-60.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Halliday, M. (1974). La base fonctionnelle du langage. *Langages*, 8(34), 54-73.

- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean: Exploration in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral: Pour une didactique de l'activité langagière Dans: *Halté, J.-F., Rispaïl, M. (dir.) L'oral dans la classe: Compétences, enseignement, activités* (pp. 11-32). Paris: L'Harmattan.
- Hamel, J. (2006). Décrire, comprendre et expliquer. *SociologieS, Théories et recherches*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/132>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. et Downer, J. T. (2007). Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms. *Fondation of Child Development*, 1-35.
- Hatzfeld, H. et Spielgestein, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale : comprendre, évaluer, agir*. Paris: Dunod.
- Henry, G. T. et Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100-112.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14.
- Hunkeler, H. (2009). Les formats conversationnels des mères francophones en situation de lecture de livres d'images. *Actes du colloque AcquisiLyon 09, Lyon 3 et 4 décembre, 2009*.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. et Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Irwin, L. G., Siddiqui, A. et Hertman, C. (2007). Early Child development : A powerful Equalizer. *World Health Organization's*, 3-63.
- Janesick, V. J. (2000). The Choreography of Qualitative Research Design: Muets, Improvisations and Crystallization Dans *Denzin, N., Lincoln, Y., (dir.) Hand Book of Qualitative Research (2e Ed.)* (pp. 379-399). Californie: Sage Publications.
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation: Les enfants à risque au Québec. *Choix*, 14(8), 2-41.
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., . . . Ste-Marie, A. (2014). *Les maternelles 4 ans: la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez des enfants en milieux défavorisés*. (Rapport de recherche adressé à: Université du Québec à Montréal

- Jodoin, M. (2010). *Les pratiques des enseignants d'expérience en milieu socioéconomiquement faible*. Maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Johnson, B. et Christensen, L. B. (2012). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th éd.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Jonh, S. F., Lui, M. et Tannock, R. (2003). Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 91-113.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. et Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Julien, C., Sylvestre, A. et Bouchard C. (2018) Niveau de développement langagier d'enfants négligés âgés de 4 ans : l'apport de la qualité des interactions en service de garde éducatif. Affiche présentée dans le cadre de la 16^e journée annuelle de la recherche du Centre universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJEF), Québec, Canada.
- Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and description of Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(1), 201-211.
- Karsenti T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches 3e Édition*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Kiernan, K. E. et Huerta, C. M. (2008). Economic Deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *The British Journal of Sociology*, 59(4), 783-805.
- Kirady, G. (2002). *La maternelle, école de la parole*. Nantes: CRDP Pays de la Loire.
- Kriete, R. (2002). *The Morning Meeting Book*. Maine: Northeast Foundation for Children.
- Kyuchukov, H., Ushakova, O. et Yashina, V. (2018). Socio-Cultural Aspects of Language Acquisition Through Conversation. *Psycholinguistics*, 23(1), 189-201.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes Dans: *Deslauriers, J-P (dir). Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! : 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal: La Chenelière.

- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec: Un historique, quelques réflexions et des questions actuelles *Dans: Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron R. (dir.) La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 3-41). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (2006). Pour une pédagogie explicite. *Le Monde de l'éducation*(octobre), 68-73.
- Lallier, C. (2011). L'observation filmante: une catégorie de l'enquête ethnographique. *L'Homme*, 198-199(2), 105-130.
- Landry, N., Bhanji-Pitman, S. et Auger, R. (2006). Comparaison d'un mode de sélection par le chercheur et d'un mode d'extraction automatisée de données textuelles. *Recherches qualitatives, Hors-série*(2), 70-85.
- Lapointe, P., Japel, C. et Belleville, M. (2012). Le jugement des enseignants sur la préparation scolaire des enfants à la maternelle durant les années 1990 et 2000. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 483-507.
- Law, J., Rush, R. et McBean, K. (2014). The relative roles played by structural and pragmatic language skills in relation to behaviour in a population of primary school children from socially disadvantaged backgrounds. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 28-40.
- Le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. (1963). *Guide des écoles maternelles*. S. l.: Service de l'enseignement préscolaire, Département de l'instruction publique.
- Le Cunff, C. (2011). Enseigner ce que parler veut dire *Dans: Bergeron, R., Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. (dir.) La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 199-222). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Manchec, C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Le Normand, M.-T. (2007). Modèles psycholinguistiques du développement du langage *Dans: Chevrier-Muller C. et Narbona J. (dir.) Le langage de l'enfant: aspect normaux et pathologiques 3e Ed.* (pp. 35-56). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Leroy S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *Tranel*, 66, 67-85.

- Le secrétariat à la communication gouvernementale. (2019). Un premier pas vers le déploiement des classes de maternelle 4 ans partout au Québec. *Actualités du Premier ministre du Québec*, (Février).
- Leach, T. et Lewis, E. (2012). Children's experience during circle time: a call for a research-informed debate. *Pastoral Care in Education*, 31(1), 43-52.
- LeBlanc, R. (1987). Compétences langagières. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 477-483.
- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline: une compétence à construire*. Montréal: Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd. éd.). Montréal: Guérin.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école dans : Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisitions du langage oral et écrit* (2e éd. éd.). Issy-les-Moulineaux [France]: ESF.
- Leroux, M. et Théorêt, M. (2014). La résilience d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés : la voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité. *International Review of Education*, 60(5), 703-729.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturaliste inquiry*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques Dans: Anadon, M., L'Hostie, M.(dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 77-97). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology*, 30, 281-295.
- Lourenço, O. M. (2016). Developmental stages, Piagetian stages in particular: A critical review. *New Ideas in Psychology*, 40, 123-137.
- Lown, J. (2002). Circle Time: the perceptions of teachers and pupils. *Educational Psychology Service*, 18(2), 93-102.
- Maltais, C., Herry, Y., Emond, I. et Mougeot, C. (2011). Synthèse D'une Étude Longitudinale Portant Sur Les Effets D'un Programme De Maternelle 4 Ans À Temps Plein. [Article]. *International Journal of Early Childhood*, 43(1), 67-85. doi: 10.1007/s13158-010-0023-5

- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescriptions. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.
- Marsollier, C. et Obin, J.-P. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris: Hachette éducation.
- Martineau, S. (2004). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-série*(2), 5-17.
- Martineau, S. et Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Martlew, J., Ellis, S., Stephen, C. et Ellis, J. (2010). Teacher and Child Talk in Active Learning and Whole-Class Contexts: Some Implications for Children from Economically Less Advantaged Home Backgrounds. *Literacy*, 44(1), 12-19.
- Mary, A. (1998). De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation. *Enquête*(6), 57-72.
- Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., Justice, L. M. et Pianta, R. C. (2010). Consultation for Teachers and Children's Language and Literacy Development during Pre-Kindergarten. *Applied Developmental Science*, 14(4), 179-196.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. et Pianta, R. C. (2009). Peers effects on children's language Achievement During Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., . . . Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd éd.). London ; Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Massey, S. L. (2004). Teacher-Child conversation in the preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- Massey, S. L., Pence, K. L. et Justice, L. M. (2008). Educators' Use of Cognitively Challenging Questions in Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- Massonet, J. (2001). Tâches langagières et posture Dans: Grandaty, M. et Turco, G. (dir.) *L'oral dans la classe* (pp. 161-186). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

- Matteson, S. M. et Lincoln, Y. S. (2009). Using Multiple Interviewers in Qualitative Research Studies: The Influence of Ethic of Care Behaviors in Research Interview Settings. *Qualitative Inquiry*, 15(4), 659-674.
- Maurel, M. (2009). L'entretien d'explicitation: exemples et applications. *Expliciter*, 80(juin), 1-18.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche Dans: Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. (Dir.) *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Gaëtan Morin.
- McDonald Connor, C., Morrison, F. J. et Slominski, L. (2006). Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689.
- McPherson, K. (2008). Listening Carefully. *Teacher Librarian*, 35(4), 73.
- McWaynea, C. M., Hahs-Vaughnb, D. L., Cheungc, K. et Green Wrightd, L. E. (2012). National profiles of school readiness skills for Head Start children: An investigation of stability and change. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 668-683.
- Menassier, E. (2010). Intervention éducative en milieux défavorisés. *Vie Pédagogique*, Dossier(155), 1-75.
- Mialaret, G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd. éd.). Paris: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. [Québec]: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de L'Éducation. (1982). *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*. [Québec]: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *Programme : éducation préscolaire*. Québec: Ministère de L'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Le ministère de l'Éducation du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire: maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé* Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2015). *Rapport préliminaire d'évaluation : La maternelle 4 ans temps plein en milieu défavorisé*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Indices de défavorisation*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Maternelle 4 ans : objectifs, limites, conditions et modalités*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire 4 ans*. Québec: Bibliothèque des archives nationales du Québec.
- Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs au préscolaire: défis et enjeux *dans: Le monde du préscolaire*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, n° 118, p. 34-38.
- Molfese, V. J., Modglen, A. et Molfese, D. L. (2003). The role of the environment in the development of reading skills: a longitudinal study of preschool-age measures. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 59-67.
- Mondada, L. (1999). L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions. *Langage et société*(89), 9-36.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions. *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale*, 4(2), 1-6.
- Morgenstern, A., Leroy-Collombel, M. et Caët, S. (2013). Self- and other-repairs in child--adult interaction at the intersection of pragmatic abilities and language acquisitions. *Journal of Pragmatics*, 56, 151-167.
- Morin, J. (2007). *La maternelle: Histoire, fondements, pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

- Mougin, G. et Vion-Dury, J. (2015). La rencontre explicitante comme compréhension existentielle. *Editions Matériologiques*, 13(3), 7-18.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd. mise à jour et augm. éd.). Paris: A. Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muller, C. (2012). L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère. *EDP Sciences*(Congrès Mondial de linguistique française), 325-340.
- Nonnon, E. (2002). Des situations problèmes pour la verbalisation: difficulté à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, 24-25, 23-57.
- Nonnon, E. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage? *Le français aujourd'hui*, 3(146), 75-84.
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. et Schweinhart, L. (2005). Updating the Economic Impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 245-261.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2011). PISA à la loupe. 1(février), 1-4.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2016). PISA 2015 : Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales. Secrétaire général de l'OCDE.
- Pagé, M., Baillargeon, M., Berthelet, C., Comeau, J. et Pierre, R. (1982). *Le langage au préscolaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd. éd.). Paris: A. Colin.
- Parent, A.-M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec / Président: Alphonse-Marie Parent*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Park, B. (2005). *Early Risk Factors of Children in Poverty: The Effectiveness of Early Intervention*. Doctor of Philosophy, University of Georgia, Athens, Georgia.

- Patterson, E. W. (2018). Exploratory talk in the early years: analysing exploratory talk in collaborative group activities involving younger learners. *Education, 3-13*(46:3), 264-276.
- Pégaz-Paquet, A. (2018). Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l'école. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*(177-178), 1-16.
- Pence Turnbull, K. L. et Justice, L. M. (2012). *Language Development from Theory to Practice 2e éd.* New Jersey: Pearson.
- Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute.* Paris: Scéren.
- Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Mise en oeuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*(169-170), 1-24.
- Péroz, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute.* Vanves Cedex: Hachette Éducation.
- Piaget, J. (1966). *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence* (7e éd.). Paris: A. Colin.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Plesner, U. (2011). Studying Sideways: Displacing the Problem of Power in Research Interviews With Sociologists and Journalists. *Qualitative Inquiry, 17*(6), 471-482.
- Plessis-Bélair. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle *Dans : Doyon, D. et Fisher, C., (dir.) Langage et pensée à la maternelle* (pp. 13-41): Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2000). Un nouveau souffle pour la communication orale. *Québec français, 118*, 60-61.
- Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves *Dans: Bergeron, R., Plessis-Bélair G., Lafontaine Lizanne (2009) La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 127-151). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Poirier, D. (2012). Une maternelle quatre ans à temps plein à l'école primaire saint-Zotique à Montréal: un projet pilote qui a des ailes. *Vie Pédagogique*, 160(février), 107-112.
- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. et Ramey, S. L. (2000). Persistent Effects of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (Édition entièrement revue et augmentée 10e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Richardson, L. (2000). Writing: A Method of Inquiry Dans: Denzin, N., Lincoln, Y. (dir.) *Hand Book of Qualitative Research 2nd Ed.* (pp. 923-948). Thousand Oaks: SAGE.
- Roberge, J.-F. (2019). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions à l'égard des services de l'éducation préscolaire destinés aux élèves âgés de 4 ans*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Romain, C. et Roubaud, M.-N. (2013). Un observatoire des pratique enseignantes: vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293.
- Roulston, K. et Shelton, S. A. (2015). Reconceptualizing Bias in Teaching Qualitative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 21(4), 332-342.
- Royer, N. (2004). *Le monde du préscolaire*. Boucherville, Québec: G. Morin.
- Ruimy, H. et Van Dromme, L. (1978). Opération Renouveau: revue critique du projet et de la documentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(1), 3-17.
- Schechter, C. et Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 136-147.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Communication présentée Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa Florida.
- Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk. *Language in Society*(29), 477-517.
- Sheridan, S. et Gjems, L. (2017). Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, 45, 347-357.

- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research : a practical handbook* (3rd éd.). Los Angeles, Calif. ; London: SAGE.
- Simard, M. (1971). *Opération Renouveau: Les écoles en milieux défavorisés*. Montréal: Conseil de Développement Social du Montréal métropolitain.
- Simard, M., Tremblay, M.-È., Lavoie, A., Audet, N., Courtemanche, R., Perron, B. et Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec.
- Simard, M., Lavoie, A., Audet, N., Tremblay, M.-È., Bellefeuille, A. et Institut de la statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec.
- Simon, J.-P., Colleta, J.-M., Lepoivre, S., Prévost, C., Sautot, J.-P. et Vuillet, J. (2009). *Apprendre à expliquer en maternelle*. Grenoble: CRDP de l'académie de Grenoble.
- Simonpoli, J.-F. (2005). *Nouveaux ateliers de langage pour l'école maternelle*. Paris: Hachette Éducation.
- Steen, M., Pithon, G., Terrisse, B. et Goussé, V. (2012). Renforcer les compétences de parents issus de milieux défavorisés : impacts d'un programme d'entraînement à la résolution de problèmes éducatifs. *Annales médico-psychologiques*, 170(6), 382-387.
- Strapp, C. M. et Federico, A. (2000). Imitations and répétitions: what do children say following recasts? *First Language*, 20, 273-290.
- Tauveron, C. (2001). Modes de gestion de l'interaction: effet sur les postures conversationnelles des élèves et des apprentissages disciplinaires *Dans: Grandaty, M. et Turco, G. (dir.) L'Oral dans la classe* (pp. 187-221). France, Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Thorne, S. E. (2016). *Interpretive Description : Qualitative Research for Applied Practice*: Routledge.
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle : répertoire de ressources pédagogiques*. [Mont-Royal, Québec]: Groupe Modulo.
- Tremblay, H. (1999). *L'animation de la causerie en classe maternelle : élaboration d'une grille d'auto-analyse à l'intention de l'enseignante*. Mémoire (M Ed), Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

- Trudel, L., Simard, C. et Nicolas, V. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherche qualitative, Hors série: Les questions de l'heure*(5), 38-45.
- Turco, G. (2001). L'oral dans la classe: Mise en place d'une recherche action *Dans: Grandaty, M. et Turco, G. (dir.) L'oral dans la classe* (pp. 5-24). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Valiant, C. (2014). Vous avez dit jouer? *Les Cahiers pédagogiques*, 517, 22-23.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e Ed.). Bruxelles, Be,: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd éd.). Bruxelles: de boeck
- Vanderveken, D. (2001). Illocutionary logic and discourse typology. *Revue internationale de philosophie*, 2(216), 243-255.
- Veneziano, E. (2008). L'émergence des explications dans l'interaction naturelle mère-enfant : Méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition basé sur les situations conflictuelles. *Dans C. Hudelot, A. Salazar Orvig et E.Veneziano (Eds) L'explication : enjeux cognitifs et communicationnels* (pp. 151-172). Paris: Peeters Editions.
- Vermersch, P. (2006). Les fonctions des questions. *Expliciter*, 65, 1-6.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7e éd., nouv. éd. enrichie d'un glossaire. éd.). Issy-les-Moulineaux [France]: Esf éditeur.
- Vermersch, P., Martinez, C., Marty, C., Maurel, M. et Faingold, N. (2003). Étude de l'effet des relances en situation d'entretien. *Expliciter*, 49, 1-30.
- Veuthey, C. e Capitanescu Benetti, A. (2014). Scolarité obligatoire précoce: quels objectifs. *Les Cahiers pédagogiques*, 517, 18-19.
- Volteau, S. et Millogo, V. (2018). Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*(177-178), 1-18.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage / Traduction François Sève; commentaire de Jean Piaget*. Paris: Éditions sociales.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciel. *Recherches qualitatives, Hors-Série*(3), 243-272.

- Wells, G. (2009). *The meaning maker: Learning to talk and talking to learn*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- White, B. L. (1994). Head Start: Too Little and Too Late. *Early Childhood Education Journal*, 73(5), 13-14.
- Williams, J. P., Lauer, K. D., Hall, K. M., Lord, K. M., Gugga, S., Bak, S.-J., . . . de Cani, J. S. (2002). Teaching Elementary School Students to Identify Story Themes. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 235-248.
- Yifat, R. et Zadunaisky-Ehrlich. (2008). Teachers' Talk in Preschools During Circle Time: The Case of Revoicing. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 211-226.

ANNEXE 1 : Certification éthique



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ETHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche :	Madame Majorie Fortin Étudiante, Maîtrise en éducation
Direction de recherche :	Madame Pascale Thériault Professeure, Département des sciences de l'éducation
Projet de recherche intitulé :	Le développement du langage oral et des conduites discursives: portrait des stratégies d'intervention privilégiées par les enseignantes de la maternelle quatre ans en milieu défavorisé lors de la causerie
No référence :	602.491.01

La présente est valide jusqu'au 31 décembre 2016.

Rapport de statut attendu pour le **30 novembre 2016 (rapport final)**.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://revueeth.uqac.ca/rapport-de-statut/>.

Date d'émission initiale de l'approbation : 16 décembre 2015
Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,
Professeure et présidente

ANNEXE 2 : Guide d'entretien semi-dirigée

Catégories	Sous-catégories	Questions
1. La maternelle 4 ans en milieu défavorisés.	La clientèle	<p><u>Dressez un portrait de la clientèle de votre classe.</u> Quelles sont les caractéristiques psychologiques, cognitives, affectives de ces enfants? Décrivez le milieu dans lequel vous travaillez (Quartier/École).</p>
	Le service éducatif	<p>Quels sont les besoins particuliers des enfants qui fréquentent votre classe? Quels sont leurs besoins sur le plan cognitif, affectif et social?</p> <p><u>Décrivez ce qu'est une maternelle 4 ans en milieux défavorisés.</u> Quel est son rôle social? Quel est son rôle dans le cheminement scolaire de l'enfant? Quelle est l'importance de la fréquentation de cette classe maternelle pour la clientèle cible?</p> <p>Précisez les objectifs poursuivis par la maternelle 4 ans en milieu défavorisé?</p>
2. Les caractéristiques professionnelles	Expérience professionnelle	<p>Quel programme guide vos interventions à la maternelle 4ans en milieu défavorisé? Vous référez-vous au programme du MELS (2001)? Au projet de programme pour les maternelles 4 ans en milieu défavorisé (2013)? À un programme de la commission scolaire dont vous faites partie? Ou à tout autre programme?</p> <p><u>Quelle est votre ancienneté dans la fonction occupée?</u> Expliquez votre cheminement professionnel.</p>

<p>3. La causerie</p>	<p>Formation initiale et continue</p>	<p>Quelle est votre formation initiale?</p> <p>Quelle orientation donnez-vous à votre formation continue? Pouvez-vous donner quelques exemples de choix de cours, de conférences ou de colloque auxquels vous avez assisté. Autoformation?</p> <p><u>Décrivez un moment de causerie qui a eu lieu dernièrement.</u> Qui participe à l'activité? Comment êtes-vous installés? Qui anime la causerie? Comment gérez-vous le tour de parole? Les échanges entre les enfants sont-ils permis? Comment mettez-vous fin à l'activité?</p> <p>Pistes... Pour vous, qu'est-ce que la causerie? Est-ce un moment pour parler ensemble? Pour jouer? Pour apprendre? Voir l'ordre du jour? Etc.</p> <p>À quel moment de la journée pratiquez-vous le plus souvent la causerie? À quelle fréquence faites-vous cette activité? Où se déroule l'activité?</p> <p>Quels sont les thèmes abordés? Parler de soi; développement de concepts; retour sur une expérience vécue en groupe; l'expérience scientifique etc.</p>
------------------------------	--	--

<p>4. Les stratégies d'interventions</p>		<p><u>Comment décrivez-vous les stratégies d'interventions que vous utilisez?</u> Que vous permettent-elles de mettre en place, de développer?</p>
<p>5. Les stratégies d'intervention et le développement du langage</p>		<p><u>Comment faites-vous pour favoriser le développement du langage lors de la causerie?</u> Que faites-vous pendant la causerie? Quel est votre rôle?</p> <p>Pistes...</p> <p>De quelle manière utilisez-vous le questionnement? À quel moment sentez-vous le besoin d'interroger les élèves? (Questions ouvertes/ fermées/ simples/ complexes. Les relances). Les élèves se questionnent-ils entre eux?</p> <p>Comment vos réponses servent-elles la discussion? Ravivent-elles la conversation? Quels types de réponses offrez-vous aux enfants (extension/expansion)? Les enfants répondent-ils aux questions des autres?</p> <p>Comment favorisez-vous l'écoute entre pairs lors de la causerie? Donnez quelques exemples de stratégies utilisées.</p>

ANNEXE 3 : Grille d'observation

Projet de recherche : Le développement du langage oral et des conduites discursives : portrait des stratégies d'intervention privilégiées par les enseignantes de la maternelle quatre ans en milieu défavorisé lors de la causerie.

Grilles d'observation

Enseignante :		Séance :	Date :
Stratégies d'intervention	Nb de fois observée	Détails du contexte d'observation des stratégies d'intervention	
a. L'étayage			
b. Encourager la production langagière			
c. Rediriger			
d. Prendre le temps			
e. Poser des questions ouvertes représentant un certain défi cognitif			
f. Utiliser des stratégies réputées pour stimuler le développement du langage oral : La reformulation, l'expansion, l'extension			
g. Gérer le tour de parole			

h. Résumer la discussion		
i. Donner des consignes de fonctionnement		
j. Spécifier le type de conduite discursive attendu		
k. Aborder des thèmes ou des sujets connus		
l. Créer un climat de confiance		
m. S'asseoir en cercle		
n. Favoriser l'écoute		
o. Répéter l'activité		
p. Autre : _____		

Observations liées aux échanges verbaux	Schéma des échanges verbaux
	Positionnement des élèves et de l'enseignante

Compte rendu (synthèse descriptive de l'animation)	
Notes descriptives	Notes analytiques

ANNEXE 4 : Guide d'entretien d'explicitation Martine

Projet de recherche : Le développement du langage oral et des conduites discursives : portrait des stratégies d'intervention privilégiées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé lors de la causerie.

Schéma d'entretien d'explicitation

- a) Situer le type d'entretien : Cet entretien permettra une meilleure compréhension de votre pratique à travers les différentes situations observées. Les questions posées concerneront essentiellement votre pratique que vous pourrez commenter.

Questions	Relances
En écoutant le dernier entretien, j'ai remarqué que vous aviez suivi beaucoup de formation. De manière générale, que vous ont apportées toutes les formations que vous avez suivies?	Qu'est-ce que vous recherchiez, qu'est-ce qui vous amène à suivre des formations?
Au début de l'année comment c'était la causerie?	Avez-vous mis en place des activités spéciales pour se connaître, se faire confiance, s'exprimer devant le groupe?
Vous prenez maintenant peu de place dans la causerie. Comment en êtes-vous arrivé là? Par exemple, un de vos élèves a dit à Phénix qu'il pouvait parler même si c'était son tour. Comment expliquez-vous que les enfants arrivent à gérer eux-mêmes le tour de parole?	
Vous arrive-t-il de mener des causeries pour exploiter précisément, l'art de raconter, poser des questions, s'exprimer sur un thème donner son opinion? Avec laquelle de ces conduites vous sentez-vous le plus à l'aise de travailler?	Quelles sont les conduites discursives les plus couramment utilisées?
Les enfants ont à leur disposition toutes sortes de petits objets pour s'occuper les mains pendant la causerie. Pourriez-vous m'expliquer les bienfaits de cette pratique?	
Il semblerait que les difficultés de langage ou les retards soient courant chez les élèves fréquentant la maternelle 4 ans en milieu défavorisé? Vous sentez-vous suffisamment outillée pour faire face aux difficultés de langage des enfants?	

Précisions	Relances
Vous avez posé une question à (x) qu'avez-vous remarqué suite à sa réponse? Que s'est-il passé au sein du groupe?	Sa réponse a-t-elle eu un impact sur la discussion en cours? Si oui, lequel?
Quand vous avez reformulé la phrase de (x) vous vous attendiez à quelle réaction de sa part?	
Lorsque vous avez interrompu (x) pour lui rappeler le sujet de la discussion, qu'avez-vous remarqué chez cet élève?	Quelle était son expression? Vous a-t-elle bien semblé comprendre votre intervention?
	Ce commentaire, sa réponse, votre intervention a-t-elle servi la discussion?

ANNEXE 5 : Guide d'entretien d'explicitation Mireille

Projet de recherche : Le développement du langage oral et des conduites discursives : portrait des stratégies d'intervention privilégiées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé lors de la causerie.

Schéma d'entretien d'explicitation

- a) Situer le type d'entretien : Cet entretien permettra une meilleure compréhension de votre pratique à travers les différentes situations observées. Les questions posées concerneront essentiellement votre pratique que vous pourrez commenter.

Questions	Relances
En écoutant le dernier entretien, j'ai remarqué que vous aviez suivi beaucoup de formation. De manière générale, que vous ont apportées toutes les formations que vous avez suivies?	Qu'est-ce que vous recherchiez, qu'est-ce qui vous amène à suivre des formations?
Au début de l'année comment c'était la causerie?	Avez-vous mis en place des activités spéciales pour se connaître, se faire confiance, s'exprimer devant le groupe?
Lorsque les enfants posent des questions à l'enfant vedette respectent-ils le sujet? Est-ce que ça a toujours été comme ça? Comment en sont-ils arrivés là?	Donc habituellement, vous diriez que la conduite discursive qui est souvent utilisée lors de la causerie est celle de raconter? Puis il y a aussi le travail sur les questions comme pour l'enfant vedette. Avec laquelle de ces conduites vous sentez-vous le plus à l'aise de travailler avec vos élèves?
Vous questionnez souvent les élèves sur leurs connaissances antérieures où sur des notions qu'ils ont vu lors de causeries précédentes. Considérez-vous que la causerie est un bon moyen de transmettre des informations? Comment utilisez-vous la causerie pour vous aider dans votre enseignement?	
Fonctionnement de la causerie : Comment avez-vous instauré vos règles de fonctionnement?	Pourquoi, c'est important pour vous que les enfants lèvent la main avant de parler? Pourquoi c'est important pour vous que les élèves restent en silence?
Quel moment ou comportement, réflexion vous préférez le plus pendant la causerie? Qu'est-ce qui vous fait plaisir à voir, à entendre?	

Il semblerait que les difficultés de langage ou les retards soient courant chez les élèves fréquentant la maternelle 4 ans en milieu défavorisé? Vous sentez-vous suffisamment outillée pour faire face aux difficultés de langage des enfants?	
---	--

Précisions	Relances
Vous avez posé une question à (x) qu'avez-vous remarqué suite à sa réponse? Que s'est-il passé au sein du groupe?	Sa réponse a-t-elle eu un impact sur la discussion en cours? Si oui, lequel?
Quand vous avez reformulé la phrase de (x) vous vous attendiez à quelle réaction de sa part?	
Lorsque vous avez interrompu (x) pour lui rappeler le sujet de la discussion, qu'avez-vous remarqué chez cet élève?	Quelle était son expression? Vous a-t-elle bien semblé comprendre votre intervention?
	Ce commentaire, sa réponse, votre intervention a-t-elle servi la discussion?

ANNEXE 6 : Guide d'entretien d'explicitation Joëlle

Projet de recherche : Le développement du langage oral et des conduites discursives : portrait des stratégies d'intervention privilégiées par les enseignantes de la maternelle 4 ans en milieu défavorisé lors de la causerie.

Schéma d'entretien d'explicitation

- a) Situer le type d'entretien : Cet entretien permettra une meilleure compréhension de votre pratique à travers les différentes situations observées. Les questions posées concerneront essentiellement votre pratique que vous pourrez commenter.

Questions	Relances
Lors du dernier entretien vous ne vous rappeliez plus très bien une causerie qui avait été spécialement animée. Y en a-t-il eu une depuis?	Par exemple quand vous êtes allées au théâtre... Quels sont les sujets où ils parlent le plus?
Au début de l'année comment c'était la causerie?	Avez-vous mis en place des activités spéciales pour se connaître, se faire confiance, s'exprimer devant le groupe?
Lorsque les enfants posent des questions à l'enfant vedette respectent-ils le sujet? Est-ce que ça a toujours été comme ça? Comment en sont-ils arrivés là?	Donc habituellement, vous diriez que la conduite discursive qui est souvent utilisée lors de la causerie est celle de raconter? Puis il y a aussi le travail sur les questions comme pour l'enfant vedette. Avec laquelle de ces conduites vous sentez-vous le plus à l'aise de travailler avec vos élèves?
Considérez-vous que la causerie est un bon moyen de transmettre des informations? Comment utilisez-vous la causerie pour vous aider dans votre enseignement?	
Fonctionnement de la causerie : Comment avez-vous instauré vos règles de fonctionnement?	Pourquoi, c'est important pour vous que les enfants lèvent la main avant de parler? Pourquoi c'est important pour vous que les élèves restent en silence?
Quel moment ou comportement, réflexion vous préférez le plus pendant la causerie? Qu'est-ce qui vous fait plaisir à voir, à entendre?	
Avez-vous reçu la formation dont vous m'aviez parlé précédemment sur la lecture active?	Est-ce que ce genre de lecture favorise réellement les échanges?

Il semblerait que les difficultés de langage ou les retards soient courant chez les élèves fréquentant la maternelle 4 ans en milieu défavorisé? Vous sentez-vous suffisamment outillée pour faire face aux difficultés de langage des enfants?	
---	--

Précisions	Relances
Vous avez posé une question à (x) qu'avez-vous remarqué suite à sa réponse? Que s'est-il passé au sein du groupe?	Sa réponse a-t-elle eu un impact sur la discussion en cours? Si oui, lequel?
Quand vous avez reformulé la phrase de (x) vous vous attendiez à quelle réaction de sa part?	
Lorsque vous avez interrompu (x) pour lui rappeler le sujet de la discussion, qu'avez-vous remarqué chez cet élève?	Quelle était son expression? Vous a-t-elle bien semblé comprendre votre intervention?